



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

NAIARA RAÍSSA DA SILVA PASSOS

**AÇÃO CULTURAL E BIBLIOTECA ESCOLAR:
UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE
CACOAL - RO**

FORTALEZA

2023

NAIARA RAÍSSA DA SILVA PASSOS

AÇÃO CULTURAL E BIBLIOTECA ESCOLAR:
UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE
CACOAL - RO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Área de concentração: Representação e Mediação da Informação e do Conhecimento.

Linha de Pesquisa: Mediação e Gestão da Informação e do Conhecimento.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Tadeu Feitosa

FORTALEZA

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P322a Passos, Naiara Raíssa da Silva.
Ação cultural e biblioteca escolar : um estudo na rede pública estadual de ensino do município de Cacoal - RO / Naiara Raíssa da Silva Passos. – 2023.
170 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Fortaleza, 2023.
Orientação: Prof. Dr. Luiz Tadeu Feitosa.

1. Ação cultural. 2. Mediação cultural. 3. Biblioteca escolar. 4. Cacoal - RO. I. Título.

CDD 020

NAIARA RAÍSSA DA SILVA PASSOS

AÇÃO CULTURAL E BIBLIOTECA ESCOLAR:
UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE
CACOAL - RO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciência da Informação.

Área de concentração: Representação e Mediação da Informação e do Conhecimento.

Linha de Pesquisa: Mediação e Gestão da Informação e do Conhecimento.

Aprovada em: 21/12/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luiz Tadeu Feitosa (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Marcos Leandro Freitas Hübner
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Prof. Dr. Jefferson Veras Nunes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedicatória

*À minha avó Clarinda (in memoriam), uma
mulher cuja sabedoria transcendeu as
palavras escritas e que, mesmo sem o domínio
das letras, sempre guiou nossos passos com
conhecimentos, ensinando-nos o valor da
educação.*

AGRADECIMENTOS

À minha família: Luciene (Mainha), fonte de amor, coragem, incentivo e razão de todas as minhas conquistas. Sem o seu exemplo, apoio e ensinamentos, essa jornada não teria sido possível. Aos meus irmãos Carlos Ivan e Naiana, companheiros leais ao longo da vida, pelo carinho e torcida desde sempre.

Agradeço, em especial, ao meu irmão Camilo, meu maior exemplo de dedicação aos estudos, pelo apoio incondicional em todos os aspectos e por acreditar em mim, quando eu mesma duvidava. Sem você, eu não teria conseguido.

Ao meu amor, Pedro, pela paciência, incentivo, carinho e atenção diários. Obrigada também pelo apoio incansável em todas as fases, pelas trocas, leituras e sugestões. Você foi fundamental em todos os sentidos.

Ao meu querido cunhado John, pela cumplicidade e torcida sincera, mesmo distante.

À minha sobrinha Manuela, fonte de alegria e inspiração, a quem desejo um mundo melhor, onde o conhecimento e a educação sejam as sementes do seu crescimento.

Ao Prof. Dr. Tadeu Feitosa, pela confiança e compreensão ao longo deste percurso acadêmico. Agradeço não apenas pelo conhecimento compartilhado, mas também pela leveza com a qual conduziu todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, mesmo distante. Este trabalho não seria possível sem a sua valiosa colaboração. Foi uma honra ser sua orientanda.

Aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. Jefferson Nunes e Prof. Dr. Marcos Hübner, por terem aceitado o convite e pelas importantes contribuições.

Aos alunos e professoras entrevistados e demais profissionais da Educação de Cacoal, pela generosidade e tempo dedicados para enriquecer esta pesquisa.

Aos meus amigos da vida, pela torcida e apoio: Edoneia Miranda, Elisa Oliveira, Jonatan Cândido, Luís Borges, Milene Barbosa, Roberson Bertone, Sara Rodrigues e Sheila Alves. Vocês são pessoas incríveis. Registro, ainda, a convivência com os pequenos João e Helena, que tornaram tudo mais leve e alegre durante a fase de coleta de dados em Cacoal.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação (PPGCI - UFC), pela oportunidade de crescimento. Em especial, à Profa. Dra. Gabriela Farias e à Profa. Dra. Lídia Cavalcante, pelas trocas durante as disciplinas; assim como aos colegas da turma, sobretudo, Denise, Luana e Fábio, pela amizade. E à Veruska, pela atenção e cuidado dispensados desde o início dessa experiência acadêmica.

Por fim, à Universidade Federal de Rondônia, por possibilitar a minha qualificação profissional com dedicação exclusiva a este trabalho.

RESUMO

Nesta pesquisa, consideramos que a ação cultural se configura como uma das possibilidades de atuação das bibliotecas escolares, tendo em vista o contexto sociocultural em que essas instituições se inserem, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, de leitura das palavras e do mundo, de socialização, de democracia e democratização cultural. Nesse contexto, tivemos como objetivo analisar o desenvolvimento de ações culturais nas bibliotecas escolares estaduais situadas no município de Cacoal - Rondônia, observando as suas dimensões socioculturais, a partir das percepções dos bibliotecários e alunos das instituições pesquisadas. Para suporte ao trabalho analítico, trouxemos considerações em torno dos entendimentos sobre cultura e mediação, a mediação e ação cultural na Ciência da Informação e a biblioteca como espaço de ação cultural. Como metodologia de pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa e exploratória, utilizando como procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico, imersão preliminar no campo de estudo – visitando e solicitando autorizações às escolas da rede pública cacoalense - e, por fim, aplicação de entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas 5 professoras que atuavam como responsáveis pelas bibliotecas e 37 alunos, do 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio de 6 escolas da rede pública estadual e urbana. As entrevistas foram analisadas por meio da Análise de Conteúdo, confrontando os resultados com os teóricos da antropologia e ação cultural e as recentes pesquisas relacionadas à ação cultural e às bibliotecas escolares publicadas no país no contexto da Ciência da Informação. Em nossos resultados, apresentamos: i. Caracterização das ações culturais existentes nas bibliotecas escolares, com foco nas atividades e projetos realizados e no envolvimento da comunidade escolar; ii. Percepção dos bibliotecários e alunos sobre ações culturais existentes nas bibliotecas escolares, com foco nos sentidos das ações culturais para professores e alunos e nas ações culturais e transformações socioculturais. Desta investigação, destacamos que: as bibliotecas escolares visitadas e contempladas na pesquisa não contam com bacharéis em biblioteconomia; as atividades desenvolvidas nas bibliotecas escolares analisadas se voltam principalmente à promoção da leitura a partir de atividades lúdicas, orientadas por profissionais de licenciatura próprios da escola, não necessariamente readaptados; a infraestrutura das bibliotecas, em geral, é precária, com exemplos de ações robustas e diferenciadas quando contam com o apoio da comunidade de pais de alunos e empresas; a participação das crianças e jovens é indicada como produtiva e estimulante, ainda que não alcance a todos; os sentidos das ações culturais voltam-se à apropriação da cultura leitora; as professoras acreditam que ações culturais promovidas pelas bibliotecas são capazes de gerar transformações educativas, pessoais, sociais e culturais na vida do aluno, ainda mais quando contam com o apoio da comunidade escolar; os alunos abordam as transformações sentidas na vida escolar e pessoal. Por fim, refletimos sobre os resultados das ações desenvolvidas em bibliotecas escolares e indicamos que as ações culturais devem ter como foco o protagonismo e a emancipação dos estudantes, a pluralidade e diversidade de suas experiências e a criação de produções dialógicas, interativas, interculturais e inclusivas a partir de uma mediação cultural que leve em consideração o contexto sociocultural dos sujeitos inseridos nas respectivas comunidades.

Palavras-chave: ação cultural; mediação cultural; biblioteca escolar; Cacoal - RO.

ABSTRACT

In this research, we consider that cultural action is configured as one of the possibilities for school libraries to act, taking into account the sociocultural context in which these institutions are inserted, as a space for teaching and learning, for reading words and the world, for socialization, democracy and cultural democratization. In this context, we aimed to analyze the development of cultural actions in state school libraries located in the municipality of Cacoal - Rondônia, observing their sociocultural dimensions, based on the perceptions of librarians and students at the researched institutions. To support the analytical work, we brought considerations around the understandings of culture and mediation, mediation and cultural action in Information Science and the library as a space for cultural action. As a research methodology, we opted for a qualitative and exploratory approach, using as a methodological procedure: bibliographical survey, preliminary immersion in the field of study - visiting and requesting authorizations from public schools in Cacoalense -, and finally, application of semi-structured interviews. We interviewed 5 teachers, who worked as responsible for the libraries and 37 students, from the 7th, 8th and 9th year of Elementary School and 1st, 2nd and 3rd year of High School, from 6 state and urban public schools. The interviews were analyzed using Content Analysis, comparing the results with anthropology and cultural action theorists and recent research related to cultural action and school libraries published in the country, in the context of Information Science. In our results we present: i. Characterization of existing cultural actions in school libraries, focusing on activities and projects carried out and involvement of the school community; ii . Perception of librarians and students about cultural actions existing in school libraries, focusing on the meanings of cultural actions for teachers and students and cultural actions and sociocultural transformations. From this presentation, we highlight that: the school libraries visited and included in the research do not have bachelor's degrees in library science; the activities carried out in the school libraries analyzed are mainly aimed at promoting reading through playful activities, guided by the school's own degree professionals, not necessarily readapted; library infrastructure in general is precarious, with examples of robust and differentiated actions when supported by the community of student parents and companies; the participation of children and young people is indicated as productive and stimulating, even if it does not reach everyone; the meanings of cultural actions turn to the appropriation of reading culture; the teachers believe that cultural actions promoted by libraries are capable of generating educational, personal, social and cultural transformations in the student's life, even more so when they have the support of the school community; students address the transformations felt in their school and personal lives. Finally, we reflect on the results of actions developed in school libraries and indicate that cultural actions should focus on the protagonism and emancipation of students, the plurality and diversity of their experiences and the creation of dialogical, interactive, intercultural and inclusive productions, based on cultural mediation that takes into account the sociocultural context of the subjects inserted in their respective communities.

Keywords: cultural action; cultural mediation; school libraries; Cacoal - RO.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Paradigmas da Ciência da Informação	40
Quadro 2 - Diferenças entre ação cultural, fabricação cultural e animação cultural.....	56
Quadro 3 - Distribuição dos artigos por ano	85
Quadro 4 - Distribuição de artigos por tema	87
Quadro 5 - Características gerais das escolas da rede pública estadual de Cacoal	95
Quadro 6 - Características gerais das escolas pesquisadas.....	96
Quadro 7- Perfil das docentes responsáveis pelas bibliotecas.....	98
Quadro 8 - Amostra de alunos entrevistados.....	99
Quadro 9 - Relação das categorias de análise de conteúdo com os objetivos de pesquisa	103

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Diagrama de um sistema geral de comunicação.....	42
Figura 2 - Modelo triádico.....	50
Figura 3 - Competências Gerais da BNCC.....	78
Figura 4 - Mapa com municípios de Rondônia	94
Figura 5 - Roda de leitura Escola A	106
Figura 6 - Obras relacionadas a Rondônia disponíveis no acervo da Escola E.....	108
Figura 7 - Projeto Restaurante e Delivery Literário	112
Figura 8 - Ação da biblioteca no Dia do Livro Infantil.....	114
Figura 9 - Encerramento do Projeto Caminhando Para o Saber.....	115
Figura 10 - Fantasias utilizadas na contação de histórias.....	117
Figura 11 - Página do livro “Rondônia: nossa terra” com QR Code.....	135

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CULTURA E MEDIAÇÕES	18
2.1 Etimologia e diversidades do conceito de cultura.....	20
2.2 Empregos e abordagens do conceito de cultura.....	25
2.4 Cultura, mediação e representação.....	31
3 A MEDIAÇÃO E AÇÃO CULTURAL NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	36
3.1 A Ciência da Informação e o paradigma social	36
3.2 As mediações na Ciência da Informação.....	41
3.3 Conceitos e características da Mediação Cultural.....	46
3.4 Conceitos, características e tipos de Ação Cultural	53
3.5 Ação cultural e mediação: aproximações	61
4 BIBLIOTECA ESCOLAR E AÇÃO CULTURAL.....	64
4.1 Biblioteca escolar: características e evolução conceitual	64
4.2 O Manifesto IFLA/UNESCO.....	71
4.3 A Lei das Bibliotecas Escolares	72
4.4 A função sociocultural das bibliotecas escolares	75
4.5 Ação cultural e a mediação cultural em biblioteca escolar: cenário e análise das situações atuais.....	85
5 PERCURSO METODOLÓGICO	92
5.1 Caracterização geral da pesquisa.....	92
5.2 Breve panorama sobre o campo e o universo da pesquisa.....	93
5.3 Amostra da pesquisa	97
5.4 Procedimentos metodológicos.....	100
5.5 Análise dos dados.....	101
6 RESULTADOS	103
6.1 Caracterização das ações culturais nas Bibliotecas Escolares.....	104
6.1.1 Atividades e projetos realizados	105
6.1.2 Envolvimento da comunidade escolar.....	116
6.2 Percepção dos professores e alunos sobre as Ações Culturais nas Bibliotecas Escolares	122
6.2.1 Os sentidos das ações culturais para professores e alunos	122
6.2.2 As ações culturais e as transformações socioculturais	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ROTEIRO DE ENTREVISTA).....	155
APÊNDICE B - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ROTEIRO DE	

ENTREVISTA PARA OS ALUNOS)...SUMÁRIO.....	157
APÊNDICE C - PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM CI SOBRE BIBLIOTECA ESCOLAR E AÇÃO/MEDIAÇÃO CULTURAL.....	158
APÊNDICE D - PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM CI SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, UTILIZANDO ENTREVISTA.....	159
APÊNDICE E - PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM CI SOBRE AÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL, UTILIZANDO ENTREVISTA.....	165
APÊNDICE F - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	167

1 INTRODUÇÃO

A compreensão da “ação cultural” no campo da Ciência da Informação está ainda se consolidando. São vários os pesquisadores e profissionais que vêm trabalhando na estruturação dessas práticas. Uma definição inicial de ação cultural é a que a compreende como o “processo de criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura” (Coelho, 2001, p. 14). Nessa perspectiva, entende-se que a arte e a cultura funcionam como meios de mudança dos indivíduos, do mundo, possibilitando mais interações entre o homem e a sociedade. Isto é, as pessoas produzem arte e cultura ao mesmo tempo que essas produções constituem os indivíduos socialmente, em um processo dialógico, recíproco e contínuo.

No âmbito das bibliotecas escolares, a ação cultural configura uma das possibilidades de atuação, tendo em vista o contexto sociocultural em que essas instituições se inserem, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, de leitura das palavras e do mundo, de socialização, de democracia e democratização cultural. A biblioteca escolar é um espaço de grande relevância no contexto educacional, pois tem um papel sociocultural importante na formação dos alunos. Nesse sentido, deve ser vista com um espaço a partir do qual se podem construir lutas, formular estratégias, embasar perspectivas e propiciar a análise da sociedade e os meios para sua transformação. As bibliotecas são locais de cultura e devem ser entendidas, dentro da instituição escolar, como um espaço de contribuição para o desenvolvimento de dinâmicas informacionais aos discentes.

A ação cultural em bibliotecas pode ser entendida como a implementação de programas e projetos que visam fomentar o acesso à cultura, ao conhecimento, à informação e à leitura bem como promover a inclusão social e cultural das comunidades atendidas naquele espaço. Essas ações culturais podem ser realizadas por meio de atividades, como: palestras, exposições, debates, saraus, oficinas, apresentações teatrais, musicais, entre outras, mediadas pelo bibliotecário escolar. Dentre outros efeitos, essas ações podem contribuir para democratizar o acesso à cultura, ao conhecimento e à informação, tornando esses recursos mais acessíveis e disponíveis para as comunidades atendidas pela biblioteca. Além disso, as ações culturais podem ajudar a promover a inclusão social e cultural de grupos marginalizados, garantindo a valorização da diversidade cultural.

Nesse sentido, esta pesquisa pretende explorar uma lacuna ainda em preenchimento dos estudos em Ciência da Informação, a saber, pesquisas relacionadas à Mediação e Ação Cultural em Bibliotecas Escolares. A partir de um levantamento junto a um conjunto de dados sobre

teses e dissertações defendidas no Brasil, identificamos, em Programas de Pós-Graduação em Biblioteconomia, Ciência da Informação e Gestão da Informação, que apenas 98 (2%) trataram sobre Bibliotecas Escolares. Apenas 62 pessoas, ou seja, 1,34%, abordaram o conceito de ação e mediação cultural, e apenas 3 delas exploram algum aspecto da relação entre Bibliotecas Escolares e Ação/Mediação Cultural^{1,2}. Desse montante, nenhuma pesquisa abordou a situação das bibliotecas escolares ou as ações de mediações culturais nas cidades que compõem o estado de Rondônia, e foram poucas as pesquisas que se utilizaram de entrevista como instrumento de coleta de dados³. Esse levantamento não significa que não existem pesquisas, em nível de mestrado e doutorado, que tenham tensionado questões relacionadas às bibliotecas escolares em Rondônia em outras áreas científicas.

No que diz respeito ao enfoque desta pesquisa, o estado de Rondônia, alguns aspectos foram vistos como importantes e conduziram o nosso interesse, a saber: os dados do Censo Escolar (2021); os estudos de Viana e Cavalcante (2019) assim como o trabalho desenvolvido por Pimenta (2019). Em conjunto, esses elementos evidenciaram que a biblioteca não é uma realidade acessível a todos na rede pública de ensino, pois apenas 44% das instituições do estado de Rondônia possuem uma biblioteca escolar (Pimenta, 2019; QEDU, 2021).

Nessa conjuntura, o município de Cacoal - RO é citado como precário quanto à oferta de espaços de leitura e de bibliotecas públicas, semelhante ao cenário que existe nas demais cidades brasileiras (Viana; Cavalcante, 2019). Além disso, na rede pública de ensino do município, enquanto 100% das instituições estaduais urbanas possuem biblioteca, apenas 29% das escolas municipais contam com a presença desse equipamento cultural, social e informacional (QEDU, 2021).

Considerando os apontamentos realizados, esta pesquisa foi delineada em torno de responder ao seguinte questionamento: **como são elaboradas e desenvolvidas as ações culturais em bibliotecas escolares estaduais do município de Cacoal - RO?** Mediante a proposição dessa questão, tivemos como objetivo geral **analisar o desenvolvimento de ações culturais nas bibliotecas escolares estaduais situadas no município de Cacoal - RO,**

¹ Para esse levantamento, foram utilizados filtros no conjunto de dados de Andretta (2023), com as expressões “biblioteca escolar”, “bibliotecas escolares”, “ação cultural”, “ações culturais”, “mediação cultural”, “mediações culturais”, “mediação da cultura”, “animação cultural” e “entrevista*”, nos campos “título”, “resumo” e “palavras-chaves”.

² Essas pesquisas estão no “Apêndice 1 - Listagem das pesquisas de mestrado e doutorado em Ciência da Informação relacionadas sobre Bibliotecas Escolares e Ação/Mediação Cultural”.

³ Essas pesquisas estão no “Apêndice 2 - Listagem das pesquisas de mestrado e doutorado em Ciência da Informação relacionadas sobre Bibliotecas Escolares, utilizando Entrevista” e “Apêndice 3 - Listagem das pesquisas de mestrado e doutorado em Ciência da Informação relacionadas sobre Ação e Mediação Cultural, utilizando Entrevista”.

observando as suas dimensões socioculturais, a partir das percepções dos bibliotecários e alunos das instituições pesquisadas.

Visando atender ao objetivo geral, de modo específico, delineamos os seguintes objetivos:

a) caracterizar as ações culturais existentes nas bibliotecas das escolas compreendidas na pesquisa, identificando os pressupostos que as nortearam, o modo como foram planejadas, a periodicidade das suas ocorrências, a abrangência e os resultados obtidos com o desenvolvimento dessas ações e a inclusão de alunos no processo;

b) levantar a percepção dos bibliotecários e alunos sobre as ações culturais nas bibliotecas escolares estudadas, identificando o que eles apontam como transformações educativas, pessoais, sociais e culturais advindas das referidas ações;

c) refletir sobre as ações culturais desenvolvidas em bibliotecas escolares estaduais do município de Cacoal - RO na perspectiva da mediação cultural de abordagem antropológica.

Nesse contexto, a presente pesquisa se justifica em termos institucionais, científicos e pessoais. Em termos institucionais, ela foi possível pela política de qualificação de servidores da Universidade Federal de Rondônia e pela iniciativa do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Universidade Federal do Ceará, que visa integrar ações e pesquisas acadêmicas e cooperativas entre instituições prioritariamente do Norte e do Nordeste brasileiros. Desse modo, buscamos tratar sobre um tema relacionado à realidade do estado de Rondônia e, de maneira especial, às práticas culturais em bibliotecas escolares.

Em termos científicos, a investigação se justifica em função da carência de estudos sobre Bibliotecas Escolares, Ação Cultural e esses entendimentos no espaço rondoniense. Nesse sentido, a partir de uma abordagem antropológica e cultural, os resultados podem contribuir com a literatura da Ciência da Informação ao analisar e discutir as contribuições das ações culturais à luz do seu potencial de mediação.

Por fim, em termos pessoais, a pesquisa justifica-se pela vivência da autora/pesquisadora, enquanto bibliotecária, em bibliotecas escolares, sobretudo, como ex-aluna de escolas públicas durante todo o período escolar e que, portanto, reconhece a importância singular que as bibliotecas escolares desempenham no contexto educacional e cultural assim como o prejuízo decorrente da ausência desses espaços. Minha trajetória na escola pública me sensibilizou para as disparidades de recursos e oportunidades, mas também me mostrou o potencial transformador de uma educação bem orientada. Ao mergulhar nesta pesquisa, desejei contribuir para o fortalecimento desses espaços tão relevantes,

proporcionando *insights* que possam inspirar práticas inovadoras, inclusivas e culturalmente enriquecedoras nas bibliotecas escolares.

Ao optar por pesquisar sobre ação cultural em bibliotecas escolares, a motivação parte da convicção de que compreender e aprimorar essas práticas pode contribuir significativamente para a qualidade da educação em escolas públicas. Acreditamos que, ao se investigar como as ações culturais são percebidas e absorvidas pelos alunos, é possível lançar luz sobre estratégias mais eficazes para promover a inclusão, o enriquecimento cultural e o desenvolvimento integral dos estudantes, haja vista que a biblioteca escolar não é apenas um local de acesso a livros; ela representa um ambiente rico em potencial para estimular o aprendizado, a criatividade e a conexão com diferentes expressões culturais.

Os procedimentos utilizados foram estabelecidos com base nas características da pesquisa, na estratégia de investigação e nos objetivos almejados pelo estudo. Assim, a coleta de dados utilizou técnicas variadas (levantamento bibliográfico e entrevistas semiestruturadas), considerando o universo da pesquisa (as escolas estaduais do município de Cacoal - RO).

Para a delimitação do universo e população da pesquisa, foram observadas as informações do Censo Escolar de 2022, cujos dados indicam a existência de 29 escolas públicas na zona urbana de Cacoal - RO: 15 estaduais e 14 municipais. Levando em consideração a natureza qualitativa do estudo, os dados foram interpretados e analisados com base nos marcos teóricos que contornam a pesquisa e nos resultados provenientes das entrevistas, que foram submetidas à Análise de Conteúdo.

Destarte, no Capítulo 2, “Cultura e Mediações”, apresentamos os sentidos do termo cultura, considerando sua raiz etimológica, seu desenvolvimento histórico e seus empregos por diferentes disciplinas teóricas. Nesse contexto, abordamos as concepções antropológicas de cultura, algumas marcadas pelos estudos gerais sobre cultura, com maior ou menor inclinação aos estudos semióticos - que não são as bases teóricas desta dissertação - mas, sobretudo, pela análise cultural que vem sendo feita nos últimos anos bem como por outras perspectivas, relacionando-a a noções, como: mediação, representação e comunicação a partir dos estudos de autores contemporâneos ou clássicos, a exemplo de Thompson (1994), Feitosa (2016), Eagleton (2000), Elias (1994), Geertz (2008), Laraia (2009), Caune (2014) e outros.

No Capítulo 3, “A mediação Cultural e Ação Cultural na Ciência da Informação”, tratamos sobre as questões epistemológicas da Ciência da Informação, abordando o desdobramento paradigmático e conceitual de seu objeto, reunindo no debate as premissas de Capurro (2003), Le Coadic (2004), Araújo (2014) dentre outros autores. Em diálogo com a temática sobre ação cultural, mote desta pesquisa, também apresentamos os conceitos de

mediação da informação e mediação cultural. Para tanto, mesmo sem aprofundamentos que não caberiam nessa opção teórica, partimos das ideias de Vygotsky (2001), Caune (2004), Darras (2004), Davallon (2007), Perrotti (2014), Feitosa (2016), Deschamps (2019), Rasteli (2019) entre outros. No mesmo capítulo, refletimos sobre as diferenças e aproximações dos conceitos de mediação cultural e ação cultural, uma vez que ambas as práticas configuram fenômenos informacionais contemporâneos. Para tanto, apresentamos os conceitos de mediação cultural a partir de Teixeira Coelho (2001), Dufrêne e Gellereau (2004), Davallon (2007), Caune (2008), Neumann (2012), Perrotti e Pieruccini (2014), Rasteli (2019) dentre outros. Por fim, exploramos os entendimentos sobre ação cultural com base em Freire (1981) Flusser (1983), Milanesi (1987), Coelho (2001), Barros (2010), Almeida Júnior (2017), Lessa e Gomes (2017).

No Capítulo 4, “Biblioteca Escolar e Ação Cultural”, abordamos os conceitos, as características e o aprimoramento conceitual da Biblioteca Escolar além de focar nas reflexões acerca das transformações e dos aspectos culturais contemporâneos que exigem um redimensionamento do papel da biblioteca. Para tanto, mobilizamos especialmente as pesquisas de Milanesi (1983), Pimenta (2019) e Silva (2021) além das indicações do Manifesto IFLA/UNESCO. Também tratamos da realidade desse equipamento cultural no contexto brasileiro, destacando a “Lei das Bibliotecas Escolares” e as indicações da “Base Comum Curricular”. Por fim, focamos na função cultural das bibliotecas escolares e na compilação de um cenário das pesquisas brasileiras voltadas à ação cultural e às bibliotecas escolares.

No Capítulo 5, “Percurso metodológico”, detalhamos as configurações metodológicas da presente pesquisa. Apresentamos tanto um panorama sobre o campo e universo da pesquisa, isto é, o quantitativo das bibliotecas escolares da rede pública urbana de Cacoal - RO, a seleção e o perfil das bibliotecas analisadas, quanto os procedimentos metodológicos e analíticos, que se valeram das indicações de Bardin (2006) sobre Análise de Conteúdo.

No Capítulo 6, “Resultados”, temos uma síntese de nossa ação de pesquisa, na qual dedicamos atenção a duas frentes: de um lado, a “Caracterização das ações culturais nas Bibliotecas Escolares”, descrevendo as “Atividades e projetos realizados” e “Envolvimento da comunidade escolar”; de outro, a “Percepção dos professores e alunos sobre as Ações Culturais nas Bibliotecas Escolares”, considerando tanto “Os sentidos das ações culturais para professores e alunos” como “As ações culturais e as transformações socioculturais”. Em cada tópico, condensamos os achados de nossa incursão em campo, dando voz aos responsáveis pelas bibliotecas e alunos e, ao final, confrontamos essas descobertas à luz de nossas explorações teóricas e levantamento bibliográfico.

Por fim, nas “Considerações finais”, elaboramos uma retrospectiva da dissertação,

retomando nossos objetivos, percursos teóricos e analíticos, destacando aquelas que concebemos como as maiores aprendizagens desses anos de estudo e empreendimento de pesquisa. Ao final, trazemos também, em forma de apêndices, os instrumentos de coleta de dados e o levantamento das teses e dissertações desenvolvidas no campo da Ciência da Informação relacionadas à ação cultural, à mediação cultural e às bibliotecas escolares.

2 CULTURA E MEDIAÇÕES

A palavra “cultura” é um termo polissêmico, isto é, usado em uma diversidade de acepções. Diferente do termo é seu conceito, que evoluiu teórica e conceitualmente, notadamente com o advento da Antropologia.

Para realçar uma breve evolução do conceito de cultura pela Antropologia, é necessário destacar que ela iniciou sua trajetória descrevendo os contextos sociais e culturais e compreendendo que as culturas se mostravam diferentes. Logo se percebeu que as diferenças se davam por processos diferenciados de ordenações simbólicas (Elias, 1996; Geertz, 2015). Ou seja, cada cultura ordenava suas ações socioculturais segundo os construtos simbólicos usados para as ordenações, os disciplinamentos, as regras e o que alguns autores chamam de sistemas modelizantes, todos usados para dar sentido (às vezes, impor sentidos) às práticas e às vivências dos grupos no interior das culturas (Feitosa, 2016).

Conforme Laraia (2009, p. 92), “cada cultura dá um sentido cultural à aparente confusão das coisas naturais”. É a isso que os antropólogos chamam de ordenação cultural. Algo que transita entre uma mediação que organiza, põe em ordem e ordena, no sentido de “arrumar” as coisas segundo a lógica dos sentidos construídos culturalmente; é uma ordenação que impõe, arbitra.

Reverendo as teorias antropológicas da cultura, Feitosa se refere ao “fenômeno gregário da cultura” (Feitosa, 2016, p. 103) e a como esse gregarismo lida com as ordenações, que funcionam, segundo ele, como mediações culturais, já que mediam a relação dos sujeitos da cultura com as representações e dos sentidos das coisas no interior das culturas. É por meio desse viver junto, partilhado e gregário que as ordenações e seus simbolismos se dão e são entendidos, são criados e atualizados, causam conforto e, igualmente, conflitos. Nesses casos, o terceiro elemento da mediação, muitas vezes, é a própria significação; e os sentidos operacionalizados culturalmente pelo signo cultural, transmitidos e difundidos pelas culturas, pela tradição, após ritualizações no interior das culturas, são assimilados e entendidos, como afirma o mesmo autor.

Geertz (2015) chama esse processo de simbolização de “teias de significados”. Os sujeitos culturais estão, segundo ele, enredados, emaranhados nessa teia e agem segundo elas, atualizam seus sentidos por meio delas, assimilam as mediações e os conflitos desse sistema ordenador segundo elas. Parece ser esse o princípio revelador dos sentidos pelos processos de ordenação cultural, como entendidos pela antropologia. Nesse aspecto, o conceito de cultura

evolui na preocupação dos antropólogos para um sistema simbólico dinâmico, a construir e atualizar as culturas, seus sistemas modelizantes (Feitosa, 2016) e os respectivos sentidos que daí emanam para as mediações culturais presentes nas ordenações socioculturais, todas de natureza simbólicas. São as relações humanas e sociais - e não apenas os símbolos individualizados - que agem e operam por essas simbolizações. É no dinamismo da cultura - e nas mediações culturais como inteligibilidades de sentidos - que está o tear de significados, que constroem e modificam sentidos, como apresentado nas teorias de Geertz.

Em outro aspecto dos desdobramentos dos conceitos de cultura, agora relacionados à posição de Geertz, temos a Semiótica da Cultura e a noção de “texto cultural” (Machado, 2007), que se refere ao complexo significativo das relações semióticas que se dão no interior daquilo que Geertz chama de teias de significação. Trata-se, para essa semiótica, de construtos simbólicos produzidos culturalmente e manifestados por linguagens que criam e ressignificam complexos significativos no interior das culturas. Textos culturais que agem nos contextos das culturas e neles dialogam, promovendo semioses, que são processos ininterruptos de produção de sentidos. Apreendido, o signo revela sentidos que viram novos signos, novas significações, novos textos e sentidos, numa semiose ilimitada. O signo e suas significações geram mediações que promovem inteligibilidades sobre os sistemas simbólicos das culturas e, por extensão, elas próprias.

Para Machado, o texto é um “mecanismo semiótico gerador de linguagens” (Machado, 2003, p. 169). “Do ponto de vista semiótico, a cultura pode ser considerada como uma hierarquia de sistemas semióticos particulares, como a soma dos textos e o conjunto de funções, ou como um certo mecanismo que gera tais textos” (Machado, 2003, p. 119). Ela se refere a textos culturais tais quais como denominados pela Semiótica da Cultura. Textos não verbais - e culturais, sociais - carregados de sentidos, que são urdidos pelas culturas, no interior delas ritualizados e repetidos, para as assimilações - por assim dizer: inteligibilidades - que funcionam cultural e simbolicamente como mediações de natureza culturais.

Na esteira dessa breve revisão da evolução do conceito de cultura, a síntese de Geertz nos parece importante para fechar esse resumo da evolução do conceito de cultura:

Na tentativa de lançar tal integração do lado antropológico e alcançar, assim, uma imagem mais exata do homem, quero propor duas ideias. A primeira delas é que a cultura é vista melhor não como complexos de padrões concretos de comportamento - costumes, usos, tradições, feixes de hábitos -, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle - planos, receitas, regras, instruções (o que os engenheiros de computação chamam “programas”) - para governar o comportamento. A segunda ideia é que o

homem é precisamente o animal mais desesperadamente dependente de tais mecanismos de controle, extragenéticos, fora da pele, de tais programas culturais, para ordenar seu comportamento (Geertz, 2015, p. 32-33).

As considerações iniciais desta seção são importantes para o resto do capítulo e o todo desta pesquisa, pois antevêm “planos, receitas, regras, instruções” antropológicas que serão também importantes para a leitura do objeto de pesquisa aqui proposto. Os dizeres de Geertz se assemelham aos de Laraia, acima citado, quando ele se reporta às mediações que organizam e àquelas que obrigam modelos.

Esses esclarecimentos ancoram o objetivo deste capítulo, que consiste em discutir o sentido do termo cultura, considerando seus desenvolvimentos teóricos, históricos e seus empregos por diferentes disciplinas. Em seguida, consideramos as diferentes formas de abordar a cultura, em especial aquelas marcadas pela semiótica e pela análise cultural. A partir disso, algumas perspectivas sobre a cultura e seus processos de ordenação são consideradas, relacionando-a a noções, como: mediação, representação, informação e comunicação.

É a partir do entendimento de cultura, de suas práticas culturais, de como são construídos e atualizados seus construtos simbólicos, que chegaremos a um bom entendimento dos conceitos de ação cultural em mediações culturais, presentes na construção do nosso objeto de pesquisa. Assim, esperamos, amparados nas teorias neste capítulo analisadas, usá-las como chaves de leitura para entender como se dão as ações e mediações culturais nos contextos das bibliotecas de Cacoal - RO.

Nesse sentido, e diante do vasto campo de estudos sobre Cultura, escolhemos para este capítulo apenas as marcas culturais e conceituais advindas dos principais autores sobre o tema, cujos conceitos e teorias embasaram as análises do objeto investigado, realçando, sempre que possível, o *modus operandi* das associações dessas teorias e desses conceitos a aspectos gerais e específicos das práticas de ação e mediação culturais nas bibliotecas analisadas.

2.1 Etimologia e diversidades do conceito de cultura

Raymond Willians (2014) observa que o termo cultura é um dos que apresenta mais complexidade na sua conceituação, na medida em que é usado por uma variedade de disciplinas teóricas, com diferentes significados. Ele pontua que o termo vem do latim “*colere*”, que tem o sentido de “cultivar”, “habitar”, “venerar” e “proteger”. Em relação ao sentido de “cultivar”, o termo fazia referência às lavouras e ao cuidado com o crescimento das plantas e com a colheita. A partir desse emprego, o termo inspirou a metáfora de que a vida humana se desenvolvia à

semelhança do desenvolvimento natural da lavoura. Como metáfora advinda dos processos de plantio e colheita, já que, na agricultura, o conceito de cultura está associado ao cultivo (tratamento e uso do solo para a produção e consumo de alimentos), o termo cultura, como produção de bens simbólicos, estende-se ao cultivo da mente humana no processo de produção de sentidos. O termo relaciona-se, assim, com o autodesenvolvimento histórico da humanidade a partir do cultivo daquilo que atualiza as potencialidades humanas.

Etimologicamente, o termo “cultura” se relaciona com a natureza, mais especificamente com a lavoura. Uma palavra cognata de cultura é a palavra “*coulter*”, que significa “relha” ou “lâmina do arado”. Assim, embora classicamente se oponha cultura e natureza, o termo cultura deriva de uma metáfora da natureza por estar relacionada ao trabalho da agricultura, de adubar a terra, cultivar as plantas e colher os seus frutos. Por isso, o termo serve como metáfora para o adubo e cultivo da mente: “Derivamos, assim, a palavra que utilizamos para descrever as mais elevadas atividades humanas, do trabalho e da agricultura, das colheitas e do cultivo” (Eagleton, 2000, p. 11).

O trabalho realizado na lavoura, que envolve um longo processo desde o adubo da terra até a colheita dos frutos, é tomado como modelo da construção do significado de cultura, agora não mais referente ao cultivo da terra, mas ao desenvolvimento do espírito. O termo guarda, entretanto, um paradoxo, pois o homem culto ou cultivado foi originalmente pensado, não como o homem da lavoura, mas como o homem da cidade. É como se, enquanto os trabalhadores do campo se ocupam com o cultivo da terra, a elite que habita os centros urbanos dedica seu tempo para o cultivo do espírito. Isso ocorre porque o trabalho na lavoura faz com que o homem do campo não tenha tempo para aperfeiçoar a própria mente, hábitos e gostos (Eagleton, 2000).

Outro termo que se relaciona com a palavra cultura é “civilização”. Aquele que realiza o processo de cultivo da própria mente torna-se alguém “cultivado”, isto é, “civilizado” (Williams, 2014). A expressão destaca especialmente o desenvolvimento secular do humano e foi utilizada a partir do século XVII especialmente na França e na Inglaterra. Enquanto o termo “cultura” referia-se mais propriamente à dimensão material das sociedades, o termo “civilização” tinha uma acepção mais voltada aos aspectos espirituais e intelectuais. No entanto, o termo carregava uma significação etnocêntrica, a “civilização” foi compreendida como uma referência à cultura europeia. Enquanto isso, as sociedades colonizadas eram entendidas como “não-civilizadas”.

Esse uso colonialista do termo civilização alinha-se às concepções evolucionistas da antropologia cultural segundo as quais as sociedades passam por estágios sucessivos, indo de uma cultura primitiva e arcaica em direção a uma cultura avançada e desenvolvida. Essa

perspectiva foi desenvolvida por autores, como: Lewis Henry Morgan (1818-1881), Edward Burnett Tylor (1832-1917) e James George Frazer (1854-1941) que, embora diverjam em certos pontos, concordam em algumas ideias gerais. Esses antropólogos defendiam que a humanidade segue um mesmo caminho de acordo com certas etapas que se sucedem naturalmente. A razão pela qual as sociedades são diferentes é que elas se encontram em etapas diversas desse processo de evolução, algumas em estágios mais avançados e outras em estados mais primitivos (Castro, 2005).

De acordo com Laraia (2009), um autor que teve papel fundamental no desenvolvimento da noção de cultura foi o filósofo inglês John Locke (1632-1704). Em seu *Ensaio acerca do entendimento humano*, no qual o autor se esforça para demonstrar que não existem ideias inatas, aparecem alguns elementos importantes que influenciaram posteriormente teóricos da cultura. Locke (1978) busca defender uma concepção “empirista” do conhecimento, isto é, a ideia de que todos os conhecimentos adquiridos pelo ser humano se originam nos sentidos. Desse modo, Locke recusa qualquer noção de cultura como algo determinado por natureza, reafirmando que os conhecimentos, princípios e as ideias morais de uma sociedade não são inatos. Dessa forma, os conhecimentos, e de modo igual a construção de sentidos, manifestam-se em muitas modalidades da vida humana quando se criam sentidos que chegam até os sujeitos, individual e coletivamente, por meio de representações, que inauguram e atualizam os sentidos num devir representacional e de significados presentes nos imaginários culturais, em suas narrativas, nas expressões de fé, de entretenimento, nas lendas, mitos e manifestações eruditas e populares. Manifestações essas que, certamente, serão encontradas nas ações e mediações culturais das bibliotecas analisadas e nos contextos culturais das demandas desses espaços.

O termo “*colere*” se relaciona também ao “culto”, à “veneração” ou ao “serviço religioso”. É importante ter em mente que a religião, os mitos, os cultos e as crenças de um povo são elementos centrais de uma cultura. Ademais, a relação etimológica entre cultura e culto religioso relaciona-se com a ideia de cultura enquanto algo constituído pelo divino e pelo transcendente. Nesse sentido, fala-se de “verdades culturais” referindo-se às tradições sagradas de um povo que devem ser mantidas, cuidadas, guardadas, preservadas e transmitidas. Desse modo, a cultura é pensada como sagrada, por consistir em tradições que carregam autoridade religiosa e requerem respeito (Eagleton, 2000).

O conceito de cultura, entretanto, ganhou mais relevância a partir de trabalhos antropológicos. Conforme Laraia (2009), o primeiro pensador a oferecer uma definição antropológica de cultura foi o antropólogo britânico Edward Tylor (1832-1917). Tylor define cultura ou civilização como um “todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral,

lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem na condição de membro da sociedade” (Tylor, 2005, p. 69). Para Tylor, a cultura pode ser objeto sistemático de estudo da ciência, pois ela consiste em um fenômeno natural que obedece a certas regularidades. Assim como na física, é possível constatar certas leis a que a natureza obedece, e o estudo etnográfico seria aquele capaz de identificar as regras que governam a cultura (Laraia, 2009).

Tylor costuma empregar o termo “cultura” ou “civilização” no singular sugerindo uma abordagem universalista. O autor parece pensar a cultura como algo geral e que se desenvolve em certos estágios hierarquizados de evolução. Toda a humanidade é pensada como dotada de uma cultura, embora povos possam estar em diferentes estágios dela, alguns mais primitivos e outros mais avançados. Tylor também foi responsável por ampliar o conceito de cultura, passando a utilizar não apenas para falar das ideias e realizações artísticas de um povo, mas também para incluir crenças, costumes, práticas morais, a religião, os mitos e a língua (Silva, 2009). Como se verá nas análises, essas são marcas culturais de grupos, povos e comunidades e o que advém de ações e mediações culturais em bibliotecas passam pelos capitais simbólicos de seus usuários e suas demandas.

Em sua abordagem universalista da cultura, Tylor se mostrou mais preocupado com a igualdade existente na humanidade do que com a diversidade cultural. O que difere um povo de outro é apenas o estágio de evolução no qual se encontra, mas no final todos passam pela mesma escala de desenvolvimento cultural. Percebemos, assim, que, na época de Tylor, por falta de outra base epistemológica que não a da teoria da evolução, a noção, hoje refutada (Laraia, 2009), de evolução ainda prevalecia para as mudanças conceituais da e sobre cultura. De todo modo, era a unidade e não a diversidade o que mais importava em suas análises etnográficas: “Tylor acreditava na ‘unidade psíquica’ da humanidade” (Laraia, 2009, p. 34). O conceito de unidade psíquica envolvia a ideia de que todos os seres humanos possuem as mesmas capacidades mentais, mesmo os mais “primitivos”. Embora se encontrem em estágios diferentes, a cultura é universal, todo ser humano faz parte da cultura ou da civilização (Silva, 2009).

A partir do século XIX, no entanto, alguns intelectuais alemães fizeram uma distinção entre “civilização” e “cultura”. O termo “civilização” passou a designar aquilo que envolve a polidez, urbanidade, educação de hábitos sociais e o aprimoramento da sensibilidade. O termo “cultura”, por sua vez, foi tomado para se referir ao conjunto de produtos criados pela ciência, pela arte e pela religião.

Tal reflexão nos conduz ao *processo civilizador*, descrito por Elias (1996), ao abordar a criação de sistemas e ordenações simbólicas. Destacamos, nessa verificação, que o termo

“ordenação” se relaciona ao modo como os fenômenos simbólicos são operados de maneira a construir sentidos junto ao homem. Sob o enfoque sociológico, o conceito de ordenação é denso e está ligado à forma como as sociedades se constituem e se orientam (Mendonça, 2018).

Em uma análise histórica, abrangendo as mudanças dos hábitos e das regras sociais, Elias (1996) observa que os indivíduos alteram o próprio comportamento e os sentimentos, buscando se adequar ao contexto de exigências e proibições sociais que vão ocorrendo ao longo do tempo. É, na verdade, um processo civilizador, cujas estruturas emocionais dos sujeitos incorporam controles cada vez maiores, alterando-se em consonância com as transformações na própria sociedade e passando a funcionar como meio de autocontrole.

Na perspectiva antropológica, sob a ótica de Ruth Benedict (1972), em *O crisântemo e a espada*, Laraia (2009, p. 67) afirma que “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, tem visões desencontradas das coisas”. Dessa forma, “as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura” (Laraia, 2009, p. 68). Nesses aspectos, a mediação seria a própria lente que traz as representações (o signo, diria Santaella, 1983) dos sentidos que, inteligíveis pelas culturas, assinalariam a mediação cultural pelo viés do seu entendimento simbólico.

Nesse sentido, a cultura atravessa os nossos olhares e o modo como compreendemos o mundo que nos cerca. Assim, permite-nos, a partir dessa lente, significar a nossa realidade, compreensão de mundo, de contexto e de quem somos e, a partir de como a cultura opera, dá sentido e valor para a nossa existência.

Tomando como referência o trabalho de Laraia (2009), Mendonça (2018) pontua que, na antropologia cultural, não apenas existem contextos diferentes que possibilitam distintas leituras de mundo, mas igualmente, dentro de cada contexto, a “participação do indivíduo [...] é sempre limitada; [uma vez que] nenhuma pessoa é capaz de participar de todos os elementos de sua cultura” (Laraia, 2009 *apud* Mendonça, 2018, p. 80). Contudo, à medida que conseguimos compreender o mundo por esse aparato cultural, também produzimos cultura. Isto é, somos produtos e produtores da realidade por meio da cultura.

Na sociologia, o uso do termo se destacou com o trabalho de Pierre Bourdieu (1930-2002), que explica a cultura a partir da relação entre “*habitus*” e estrutura (Cunha, 2010). Bourdieu (2007) considera o “*habitus*” como um sistema de disposições para a ação e que elas são desenvolvidas no contexto de certas “estruturas”. As estruturas se referem à organização social no interior da qual os indivíduos ocupam determinadas posições. As estruturas

constituem um “campo”, que é o espaço simbólico no qual os agentes sociais disputam posições. Cada campo opera de acordo com uma dada lógica e segundo certas regras. Tal lógica de funcionamento dos campos é responsável por orientar a produção de bens culturais criando uma distinção entre classes baseada no que é denominado pelo autor como “capital cultural”, que se refere ao conjunto de recursos que um sujeito acumula em termos de competências acumuladas principalmente a partir da educação. Essas reflexões serão decisivas para ancorar os aspectos culturais e seus respectivos capitais presentes nas relações socioculturais da comunidade das bibliotecas escolares.

Ainda no campo da sociologia, Anthony Giddens (2004) define cultura como se referindo aos modos de vida de uma sociedade, o que inclui os costumes, as vestimentas, as formas de organização familiar, as tradições religiosas e as atividades de lazer. Para ele, pode-se distinguir, na cultura, tanto seus aspectos tangíveis quanto intangíveis. Os primeiros referem-se aos objetos, símbolos e tecnologias que são representativos dessas crenças e ideias; o segundo, às crenças, ideias e valores de uma sociedade.

Uma vez apresentadas algumas considerações iniciais sobre o termo cultura e seu sentido antropológico, iremos, a seguir, apresentar outros empregos do conceito de cultura, com foco na abordagem semiótica e estrutural.

2.2 Empregos e abordagens do conceito de cultura

Além da **antropologia e sociologia**, o termo “cultura” é empregado em disciplinas, como: psicologia, artes, literatura e mesmo em estudos interseccionais, a exemplo da sociobiologia e da psicologia evolutiva (Hammersley, 2019).

Discorrendo sobre cultura, Flusser (1983, p. 147) assinala que ela abrange “o conjunto de objetos, obras, coisas feitas pelo homem, ou então como sendo a sua visão de mundo de suas práticas sociais ou individuais”. Ademais, circunscreve as tradições, as experiências das lutas políticas e questões sociais vivenciadas pelos indivíduos, sendo propagada por todos aqueles que os precederam. Assim, o conceito de cultura traz a ideia de um processo dinâmico, sujeito a transformações, e que se concretiza na ação humana, estando relacionada às práticas sociais (Flusser, 1983). Desse modo, a cultura é influenciada pelos homens e os influencia, portanto, é um processo complexo e em contínua transformação (Laraia, 2009).

Para além de ser um conceito presente em diferentes disciplinas, a cultura também é compreendida a partir de diferentes abordagens. Duranti (1997) destaca seis diferentes empregos do termo cultura:

- (1) *Cultura como produção humana*: de acordo com essa perspectiva, a cultura pode ser entendida como aquilo que o ser humano produz em oposição àquilo que é natural. Nesse sentido, estabelece-se uma distinção entre natureza (como aquilo que já está dado anteriormente à intervenção humana) e cultura (como aquilo que é artificialmente produzido pelo humano);
- (2) *Cultura como conhecimento*: essa abordagem, que pode ser denominada como cognitivista, enxerga a cultura do ponto de vista informacional, destacando o conjunto de saberes articulados e transmitidos pelas sociedades e que concernem a uma dada maneira de sintetizar modos de conhecimento compartilhados;
- (3) *Cultura como representação*: de acordo com essa visão, a cultura é um modo articulado de compreensão da realidade. Trata-se de uma maneira de construir representações que permitem entender o mundo. A cultura atua, pois, como aquilo que possibilita à mente humana interpretar o ambiente que a cerca;
- (4) *Cultura como mediação*: para essa perspectiva, a cultura é um instrumento, um mediador entre o ser humano e suas práticas. Nesse sentido, o ser humano faz uso da cultura como uma ferramenta por meio da qual se atingem certos objetivos, sejam eles de natureza material, como conseguir comida, ou imaterial, como o cultivo da mente;
- (5) *Cultura como hábito*: essa posição, que é a mesma adotada por Pierre Bourdieu, compreende a cultura como um sistema de disposições que obedece a certas lógicas e que envolve não só a relação dos indivíduos entre si, mas também a relação dos indivíduos com as instituições sociais;
- (6) *Cultura como sistema interativo*: para essa abordagem, a cultura consiste especialmente nas interações que os indivíduos possuem dentro da sociedade. Dentro dessa perspectiva, a ação humana não pode ser pensada desvinculada do contexto social, ou seja, nada que o ser humano faz, ele o faz como um sujeito isolado, antes o próprio sujeito é produto do seu contexto histórico e social.

Ainda que não seja objetivo desta pesquisa alinhar, um a um, esses seis aspectos dos conceitos de cultura às ações e mediações culturais previstas nos objetivos neste estudo, as especificidades dessas manifestações culturais dialogam com as facetas gerais das culturas locais das comunidades das bibliotecas escolares analisadas. Ou seja, a partir dessas seis manifestações das culturas, podemos aferir os modos e as facetas das comunidades no interior de suas culturas locais.

Na contemporaneidade, o termo cultura aparece nos debates do século XX acompanhado das distinções entre “cultura erudita”, “cultura popular” e “cultura de massa”. A

cultura erudita é aquela produzida pela elite e se refere, por exemplo, à música clássica, à ópera, à alta gastronomia e à alta costura. Já a “cultura popular” diz respeito ao que é produzido pelo povo e se trata das festas populares, do grafite, das criações folclóricas e das comidas típicas de uma região. Por fim, a “cultura de massa” consiste naquela que é veiculada pelos meios de comunicação, como a imprensa, a internet, o rádio e a televisão (Rasteli, 2019).

Convém ressaltar, ainda, no contexto da cultura, a própria atividade do indivíduo, a apropriação das linguagens e dos valores e a transformação de sua identidade. Nesse sentido, Certeau (2014) discorre sobre a “cultura ordinária”, feita de práticas sociais que têm uma significação para aquele que as realiza. Nesse cenário, deve-se valorizar a cultura cotidiana, que “se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*” (Certeau, 2014, p. 38, grifo do autor), dando atenção às suas saídas táticas e discretas, “às deixas simbólicas que confrontam e desestabilizam as estratégias impositivas e totalizantes” (Mendonça, 2018, p. 56). A teoria de Certeau sobre as “táticas” desenvolvidas e empregadas pelos sujeitos no interior, na invenção e reconstrução de seus cotidianos também serviram de chaves de leitura para analisar as ações e mediações culturais voltadas para os cotidianos das comunidades assistidas pelas bibliotecas escolares em lide.

Uma outra forma de pensar o conceito de cultura consiste em adotar uma abordagem semiótica. Trata-se de uma compreensão da cultura enquanto bem simbólico estruturada como linguagem. A Semiótica é a ciência que se dedica ao estudo de todos os signos, nos processos de significação na natureza e na cultura, visto que, eles fazem parte do contexto da vida social e das interações que constituem uma cultura.

Para Santaella (1983), a Semiótica pode ser entendida como a ciência de todas as linguagens possíveis, pois, diferentemente da Linguística, que se dedica ao estudo do sistema sógnico da linguagem verbal, a Semiótica considera qualquer fenômeno como um sistema sógnico de produção de sentidos.

Nesse contexto, a Semiótica da Cultura destaca-se como um dos ramos dos estudos da Semiótica que se interessa, particularmente, pelos processos de produção de sentidos (a semiose), a partir das engrenagens que conformam a cultura e suas inúmeras expressões (Machado, 2020).

De acordo com Umberto Eco (1976), todos os fenômenos da cultura podem ser concebidos como sistemas de signos. Isso significa que a cultura envolve tanto comunicação como significações, estando inserida nas interações sociais que os indivíduos de uma cultura travam entre si.

Sob o ponto de vista de Bystrina (1990), a cultura é um conjunto de significados criado

pelo homem para dar sentido à sua vida, sendo suas raízes os sonhos, os jogos, os estados alterados de consciência e a loucura. O autor entende a cultura como um conjunto de textos, cuja função é superar o medo existencial humano.

Na Semiótica da Cultura, “texto” é indicado como um conjunto de signos que têm valor comunicativo, informativo, expressivo, emotivo, estético e social. Isto é, não diz respeito apenas à forma escrita e gramatical, mas também se refere a imagens, ritos, mitos, sons, comportamentos e regras sociais não expressas em leis, por exemplo (Bystrina, 1995).

Nesse cenário, os textos produzidos pela cultura são partilhados por meio da comunicação humana. Desse modo, toda cultura cria textos culturais carregados de sentidos, que vão dizer para o indivíduo e para a coletividade o significado das coisas. Associando essas premissas aos objetivos desta pesquisa, temos, na definição de texto cultural, um mote para analisar sob que estruturas simbólicas estão assentados os cotidianos e textos culturais das comunidades das bibliotecas escolares. Elas devem ser o modelo ideal para as ações de todas as bibliotecas, notadamente as escolares, que lidam com um elenco maior de oportunidades de representação dos públicos com os quais lidam.

Compreendendo a cultura como um sistema de signos, Clifford Geertz (2008) propõe uma “teoria interpretativa da cultura” afirmando que a antropologia não deve herdar acriticamente o paradigma das ciências naturais. Seria preciso pensar a cultura a partir, não de uma ciência experimental, mas de uma ciência interpretativa. Nesse sentido, o autor concebe a cultura como um sistema simbólico, ou seja, um contexto de significados que dão inteligibilidade a todas as manifestações humanas, defendendo um conceito essencialmente semiótico.

Segundo Geertz (2008), a cultura é uma “teia de significados” tecida pelo homem. Essa teia orienta a existência humana. É, portanto, uma teia mediacional. Trata-se de um sistema de símbolos que interage com os sistemas de símbolos de cada indivíduo numa interação recíproca. Para ele, a cultura é a própria condição de existência dos seres humanos, produto das ações por um processo contínuo, através do qual os indivíduos dão sentido à suas ações, visto que o homem só pode viver num mundo dotado de sentido, e é a cultura que produz esse sentido. Nesse contexto, ela ocorre na mediação das relações dos indivíduos entre si, na produção de sentidos e significados (Geertz, 2008). No tear das culturas - assim mesmo, no plural, porquanto a cultura no singular é sempre plural, e o resultado semiótico dessa dinâmica de construção ininterrupta de sentidos -, temos as semioses a construir e ampliar sentidos, a remodelar e atualizar significados, a ampliar e renovar perspectivas culturais várias. Vemos, nesse aspecto da cultura, mais chaves de leitura importantes para analisarmos as ações e mediações culturais

em bibliotecas escolares.

Para Mendonça (2018, p. 110), essa cultura, como sistema ordenador, “é o que estabelece, no contexto das ações humanas, os sentidos de existência das formas que agregam, mas também daquelas que excluem e dispersam”. Desse modo, as relações culturais atuam em coautoria às disposições humanas, tendo os sentidos possibilitados por essa teia de simbolismos infinita (Mendonça, 2018).

Essa abordagem, tomada em seu sentido amplo, diz respeito às trocas simbólicas e está em consonância com a proposta de John Thompson (1995), para o qual a antropologia tem a ver com o estudo das formas simbólicas de vida. No entanto, de acordo com ele, essa perspectiva pode ser ampliada. Na construção teórica do autor sobre os aspectos da cultura, vemos outras chaves de leitura importantes para subsidiar o entendimento das bibliotecas analisadas sobre as marcas e estruturas culturais das comunidades atendidas. Sigamos com a elucidação de Thompson (1995), ao pontuar que é possível distinguir quatro concepções em que o conceito de “cultura” foi utilizado ao longo de sua história:

- (1) *Concepção clássica*: para essa perspectiva, a cultura é entendida como processo de desenvolvimento intelectual. Esse é o sentido que surgiu nos empregos iniciais do termo cultura, tendo sido utilizado especialmente por filósofos e historiados alemães dos séculos XVIII e XIX.
- (2) *Concepção descritiva*: trata-se da acepção de cultura enquanto o conjunto de crenças, valores, costumes, hábitos, convenções e práticas de um determinado povo em um determinado período histórico.
- (3) *Concepção simbólica*: adotada por Geertz (2008), diz respeito à noção de cultura enquanto um bem simbólico, ou seja, concepção que destaca o elemento semiótico, enfatizando a expressão e comunicação dos significados.
- (4) *Concepção estrutural*: essa perspectiva, adotada pelo próprio Thompson (1995), é a de que a semiótica deve ser compreendida em articulação com a noção de estrutura. Isto é, os fenômenos culturais são constituídos por formas simbólicas no interior de contextos estruturados. Nesse sentido, compreendemos que as expressões simbólicas precisam ser entendidas à luz dos contextos sociais estruturados no qual se dão.

Cada uma dessas concepções possui as suas especificidades. A *concepção clássica* se baseia na distinção entre “cultura” e “civilização”. No contexto da Alemanha, no qual se desenvolveu, o termo “*Zivilisation*” (civilização) possuía uma conotação negativa, enquanto “*Kultur*” (cultura) tinha um sentido mais positivo. No século XVIII, o primeiro termo foi empregado para se referir à polidez e ao refinamento dos modos de agir, enquanto “*kultur*” era

utilizado em relação aos produtos artísticos, intelectuais e espirituais por meio dos quais a individualidade dos sujeitos se expressava. Assim, a classe intelectual e artística utilizava o termo “kultur” para falar da superioridade de suas produções, zombando até mesmo das classes superiores. Essa classe intelectual e artística, a *intelligentsia*, era formada principalmente pela oficialidade cortesã e, às vezes, pela nobreza rural (Elias, 1994; Thompson, 1995).

A partir dos séculos XVIII e XIX, a concepção clássica se desenvolveu no sentido de conceituar cultura em relação ao desenvolvimento histórico dos povos. Assim, na literatura alemã dessa época, “kultur” foi empregado em textos sobre história universal, associado à concepção de que os povos passam por estágios de evolução no qual progredem do primitivo rumo ao mais avançado. Desse modo, pensava-se cultura como tendo a ver com desenvolvimento, perspectiva que caracterizou a crença iluminista de que a Modernidade era uma era de progresso. Esse progresso seria facilitado pelos trabalhos artísticos e intelectuais que seriam capazes de cultivar e enobrecer as faculdades humanas (Elias, 1994; Thompson, 1995).

Quanto à *concepção descritiva*, Thompson (1995) destaca que ela surgiu com os trabalhos de historiadores do século XIX, que voltaram suas atenções para sociedades não-europeias. Buscava-se entender como o termo cultura poderia ser utilizado para falar de tribos e povos de diversas regiões do mundo, ganhando um sentido fundamentalmente etnográfico. Dentro dessa concepção, o estudo da cultura consistia no exame descritivo dos hábitos, costumes, crenças, práticas e artefatos dessas tribos e povos.

A terceira abordagem, que é de especial interesse por já carregar um caráter semiótico, é a *concepção simbólica*. Dentro dessa perspectiva, o termo cultura é compreendido como referente a uma rede articulada de significações que dizem respeito ao modo como os sujeitos interpretam o mundo. Parte-se do pressuposto de que a vida simbólica é aquilo que nos caracteriza enquanto humanos. Embora alguns animais, por exemplo, possam ter alguma forma de comunicação por signos, são só os humanos que desenvolveram um sistema complexo de significados articulados por meio dos quais transmitem suas crenças, práticas e hábitos (Thompson, 1995).

Os sujeitos, portanto, não são receptores e transmissores passivos das significações de sua sociedade, antes a reinventam e ressignificam em um processo ativo de vivência e comunicação social. Além disso, os indivíduos usam a própria cultura como uma lente pela qual leem e compreendem o mundo que os cerca. Assim, se um pesquisador deseja compreender uma cultura, ele não pode limitar-se à descrição dela. É preciso que ele também a interprete, algo que só pode fazer quando já se vê inserido em um horizonte hermenêutico (Thompson,

1995).

É necessário que, ao interpretar uma cultura, o pesquisador esteja ciente dos contextos sociais estruturados, fazendo uso de uma análise estrutural capaz de colocar em relevo o campo mais amplo no qual se produzem e se articulam os símbolos de um povo. Isso envolve, por exemplo, compreender as estruturas de poder vigentes em uma sociedade, as práticas mantidas e reforçadas institucionalmente no interior das relações entre os indivíduos e os processos sociais que são mantidos por mecanismos e dispositivos específicos dentro de uma comunidade. Esse tipo de análise estrutural “envolve a interpretação das formas simbólicas *por intermédio da análise de contextos e de processos socialmente estruturados*” (Thompson, 1995, p. 181, grifo do autor).

Assim, de uma perspectiva semiótica, a cultura é mais do que uma questão de fatos e objetos, ela tem a ver com as expressões significativas de um povo. A cultura consiste nas formas simbólicas e nos textos culturais de uma sociedade e diz respeito ao modo como os sujeitos comunicam sentidos, interagem entre si, constroem interpretações de sua realidade social e constituem campos de significados.

Consolidado um entendimento sobre a etimologia, os empregos e as abordagens do conceito de cultura, trataremos, a seguir, da relação entre cultura, mediação e representação.

2.4 Cultura, mediação e representação

Uma compreensão semiótica, estrutural e contextual pode servir para realçar alguns outros aspectos da cultura. Como já considerado, a cultura tem um caráter de referencialidade, de representação de indivíduos, situações e objetos (Thompson, 1995). Nesse sentido, ela pode ser pensada como uma trama articulada de significações e sentidos que são historicamente constituídos e que se relacionam com as interações dos sujeitos no interior de uma sociedade (Thompson, 1995).

Enquanto linguagem, a cultura pode ser entendida como um instrumento de mediação. O psicólogo russo Lev Vygotsky (2007), por exemplo, ao estudar os signos linguísticos observou que eles funcionam como instrumentos mediados da relação do sujeito com o mundo. Nesse sentido, sua abordagem ficou conhecida como “histórico-cultural”, na medida em que considera os atravessamentos sociais na vivência dos indivíduos. Para o autor, o desenvolvimento da mente se dá enquanto há formação social fundamentalmente articulada com a linguagem.

Para Vygotsky (2007), a linguagem se desenvolveu a partir do uso de instrumentos,

quando o ser humano foi capaz de fazer com as representações mentais daquilo que ele fazia ao operar com as ferramentas. A passagem de um estado puramente natural para o de cultura se deu quando nossos ancestrais desenvolveram formas de operar com elementos simbólicos. Aquilo que era natural foi suplantado pelo papel mediador da linguagem enquanto elemento representativo do mundo. A partir disso, construiu-se um sistema de signos cuja função consistia na representação simbólica das ações humanas. Os processos elementares de operações simbólicas se complexificaram dando origem a funções psicológicas superiores que deram origem à cultura. Assim, para o autor, a cultura, especialmente enquanto linguagem, atua como mediadora da relação dos sujeitos com sua realidade social.

Outra forma de pensar o papel mediador da cultura aparece em abordagens informacionais. Nesse ponto, destacamos o conceito de Feitosa (2016, p. 102), segundo o qual a cultura é vista como “o processo através do qual o homem cria o algo onde antes imperava o nada”. Por sua vez, esse “algo” é integrado às criações simbólicas, aos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às coisas e ao mundo. A sustentação desse algo, segundo o autor, requer a compreensão dos processos culturais como elementos de mediação entre os indivíduos e os fenômenos. Ou seja, “mais do que apenas um elemento da comunicação, a mediação é, por excelência, cultural”. Além disso, as várias modalidades de mediação - como por exemplo, a mediação informacional - são derivados dessa mediação cultural (Feitosa, 2016, p. 103).

Rasteli (2019) destaca a visão da cultura como uma totalidade informacional, consistindo na comunicação do conhecimento. No interior das sociedades, os sujeitos transmitem e assimilam informações. Essa assimilação, entretanto, não ocorre de forma passiva. Como os sujeitos não são meros codificadores, mas produtores de novos significados, eles são ativos. Nesse sentido, os estudos que adotam essa perspectiva compreendem informação como “procedimento, fenômeno e artefato da ordem da cultura e atrelada à instituição de sentidos e significados para as coisas e fenômenos do mundo” (Rasteli, 2019, p. 73).

Sob esse enfoque, Rasteli (2019) também faz referência a uma outra concepção de cultura que também enfatiza o papel de mediação e representação, que é a visão da cultura enquanto “cosmovisão”. O termo “cosmovisão” ou “visão do mundo” vem do alemão “*Weltanschauung*” e tem sua origem especialmente nos trabalhos do filósofo hermenêutico Wilhelm Dilthey (1833-1911). Dilthey (1992) entendia cosmovisão como uma “mundividência”, isto é, como o contexto significativo no qual vivemos e por meio do qual compreendemos o mundo em que vivemos.

A raiz última da mundividência é a vida. Espalhada pela Terra em incontáveis

de cursos vitais singulares, vivida de novo em cada indivíduo e, visto que se subtrai à observação como simples instante do presente, retida no eco da recordação, por outro lado, por se ter objetivado nas suas manifestações, é mais plenamente apreensível, segundo toda a sua profundidade, na compreensão e na interpretação do que em toda a percepção e captação da própria vivência (Dilthey, 1992, p. 9).

O conceito de cosmovisão também foi desenvolvido pelo filósofo alemão Martin Heidegger (1889-1976), que utilizou o termo para se referir ao horizonte hermenêutico no qual estamos inseridos. Para ele, o mundo é uma trama de sentidos no qual um elemento remete ao outro em um todo significativo. Nossa cosmovisão é nosso mundo, é o modo como a realidade que nos cerca se mostra a nós, não como algo puramente objetivo, mas como um contexto dotado de significados para nós. Cosmovisão é um modo de ver o mundo, de estar no mundo, é uma abertura que permite compreender e interpretar os fenômenos que nos cercam. Aquilo que se mostra a nós, revela-nos sempre no interior de um horizonte hermenêutico (Heidegger, 2009). Essa revelação é uma marca da mediação cultural, que nos dá dimensões simbólicas com e a partir das quais nós entendemos o mundo.

O termo cosmovisão possui, assim, diversos sentidos. Ele pode ser pensado como uma narrativa sobre nós mesmos e sobre o mundo, como um contexto semiótico pelo qual significamos a realidade que nos cerca ou ainda como uma perspectiva, uma orientação que nos fornece lentes de leitura dos fenômenos. É a cosmovisão que possuímos que nos permite fornecer respostas para questões existenciais fundamentais, como a pergunta pelo sentido da vida. É também a cosmovisão que funciona como óculos que permitem perceber o mundo de uma dada forma (Sire, 2017). A cultura pode ser entendida, pois, como nossa cosmovisão ou mundivivência, como aquilo que fornece um modo de interpretar a realidade e que orienta a nossa ação no mundo (Rasteli, 2019).

Na perspectiva comunicacional, ao traçar convergências entre a cultura e a comunicação, Caune (2014) afirma que se trata de fenômenos interligados e permanentemente em desenvolvimento, sendo, ao mesmo tempo, agentes e produtos do homem em sociedade. Contudo, devemos entendê-los preservando as suas especificidades, visto que são manifestações que não se descaracterizam uma da outra. Com isso, ele menciona que “na verdade, cultura e comunicação formam um estranho casal. Uma não caminha nem se explica sem a outra” (Caune, 2014, p. 8). O autor refere-se à cultura como ato de comunicação e à linguagem como modo de transmissão e de interpretação das formas culturais. Nesse estado, a cultura apresenta-se como um amplo sistema de significações permeado pela comunicação.

Segundo Caune (2014), “a cultura é um acontecimento social, não existe cultura, a não

ser, quando manifestada, transmitida e vivenciado pelo indivíduo” (Caune, 2014, p. 2). Para tanto, se pensarmos na cultura como linguagem, à medida que a língua é um meio de comunicação, então devemos conceber a cultura como tendo um caráter fundamentalmente comunicativo. A cultura consiste em cultivar linguagens, em trocas recíprocas, em uma relação, não de indivíduos isolados, mas de sujeitos que constroem coletivamente formas de compreender o mundo.

A cultura desvela a capacidade humana de construir discursos estruturados em uma linguagem que pode ser interpretada pelo outro. Esses discursos comunicativos podem ser compartilhados tanto por meio das relações presenciais entre os indivíduos quanto através das tecnologias midiáticas. Toda cultura é comunicada, já nascemos em uma dada cultura, chegamos ao mundo recebendo uma linguagem como herança. Diante do exposto, Caune (2014) afirma que, “a própria definição de cultura comumente admitida pela antropologia cultural carrega em si a noção de globalidade. No sentido antropológico, tudo o que é humano, tudo o que é dotado de significação, é parte integrante da cultura” (Caune, 2014, p. 43). Nessa perspectiva, e com base em Canclini (2015), destacamos o conceito de hibridismo cultural, que se refere à interação e mistura de diferentes elementos culturais e que ocorre quando culturas distintas entram em contato e se influenciam mutuamente. O hibridismo cultural é uma característica marcante da sociedade globalizada e, quando bem gerenciado, pode enriquecer a diversidade cultural e promover a compreensão entre grupos étnicos e culturas diferentes. No entanto, também pode gerar desafios relacionados com a preservação das identidades culturais e com a exploração cultural. Portanto, é importante abordar o hibridismo cultural com consciência das complexidades envolvidas.

Além de recebermos uma cultura e, por sua vez, uma língua, também transmitimos o que recebemos, não como transmissores passivos, mas no papel ativo de construção de sentidos. É por meio dessa comunicação que construímos a nossa realidade social. A comunicação é o fundamento das culturas humanas, o modo como as culturas se expressam e o elemento mediador entre os sujeitos e suas práticas sociais (Caune, 2014).

No bojo de tais reflexões, é importante destacar o papel mediador da cultura enfatizado por Caune (2014), que pontua como a cultura é marcada pela produção e construção de sentidos, ao afirmar que “a função da cultura é a de construir mediações entre o indivíduo e o grupo”, possibilitando sentimentos de pertença, de apropriação (Caune, 2014, p. 74). Vimos, nessas bases teóricas fundamentais, afirmações importantes para o entendimento acerca da mediação cultural. No capítulo de análises dos levantamentos empíricos, analisamos o *modus operandi* dessas mediações no fazer das bibliotecas escolares.

A mediação da qual tratamos ao longo deste item se relaciona com o caráter comunicativo envolvido nos processos culturais. Não só interpretamos o mundo pelas lentes da cultura, como comunicamos nossas interpretações. O sujeito, portanto, pode ser considerado o resultado da mediação cultural, entendida como a leitura e a interpretação dos fenômenos simbólicos.

Em função das premissas dialogadas, entendemos que a mediação cultural se estabelece como fenômeno eminentemente comunicacional. Nesse sentido, aprofundamos a discussão sobre os conceitos de mediação cultural e a noção de mediação da informação a partir do diálogo entre estudiosos da Ciência da Informação e da Cultura uma vez que a mediação é a compreensão pelo viés da cultura.

3 A MEDIAÇÃO E AÇÃO CULTURAL NA CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO

O capítulo anterior intitulado “Cultura e Mediações” objetivou sedimentar os caminhos, meandros, fenômenos e representações da Cultura a fim de associar os aspectos culturais ao universo das ciências - também entendidas num plano macro como produtos e produtoras de cultura. Por entendermos que aprofundar essa assertiva é demasiado complexo e foge dos objetivos desta pesquisa, fizemos menção a isso apenas para deixar claro que o uso da Ciência da Informação aqui presente tem por meta realçar dela seus aspectos e preocupações culturais, humanistas e sociais.

Para efeito desta pesquisa, o foco da Ciência da Informação se justifica não apenas pela sua importância teórica e conceitual dentro da qual se encaixa o nosso objeto de pesquisa, mas, também, pelo fato de associarmos a cultura e suas mediações a duas coisas importantes: a primeira é que entendemos, como Feitosa (2016), que a mediação cultural - minimamente demonstrada nas teorias e nos discursos dos teóricos usados no capítulo 2 - é a matriz de todas as outras mediações, inclusive a da informação; a segunda, é que o que nos interessa da Ciência da Informação para a construção de um diálogo dela com a Cultura e o nosso objeto está ancorado no paradigma social dessa ciência, como sugerido por Capurro (2003).

Realçando a necessidade de diálogo entre todos os capítulos deste trabalho e as análises pretendidas para o nosso objeto de pesquisa, e que isso aconteça sob a lógica de uma Ciência da Informação de matiz sociocultural e do entendimento do que se configura chamar de mediação cultural, ação cultural e seus possíveis diálogos, lançamos este terceiro capítulo.

3.1 A Ciência da Informação e o paradigma social

As ciências surgem do discurso cotidiano, das práticas artesanais que, aos poucos, tornam-se sistematizadas e se distinguem, caracterizando uma ruptura em relação ao discurso inicial (Fourez, 1995). Assim, lembrando-nos das abordagens antropológicas da cultura do capítulo anterior, vale dizer que é nos e pelos construtos simbólicos, nos textos culturais, nas ordenações simbólicas e nos discursos culturais que as ciências são construídas, atualizadas e aplicadas. Burke (2003) indica-nos que, no século XVII, a revolução científica, ou “nova filosofia”, irá surgir para a incorporação de conhecimentos alternativos ao saber estabelecido, à exemplo da tradição artesanal metalúrgica para a Química e dos conhecimentos dos jardineiros e curandeiros para a Botânica.

No processo da emergência de uma ciência, há o apagamento das origens, um

silenciamento das subjetividades que selecionaram um recorte do ponto de vista, das questões que são, ou não, consideradas pertinentes. Há, nessa ação, uma “ruptura epistemológica”, tal como propõe Bachelard (2000), que delimita o objeto e confere “objetividade” a uma disciplina científica. A “ruptura epistemológica” de Bachelard recusa um idealismo positivista que considera que o objeto é estático, que permanece o mesmo ontem, hoje e amanhã. O progresso, nessa perspectiva, é descontínuo, e a historicidade progride através de rupturas.

A consolidação de uma ciência não ocorre de maneira uniforme e regular, mas é resultado de um processo ideológico, filosófico histórico e socialmente construído. Nesses termos, as mudanças socioculturais e tecnológicas do século XIX culminaram no desabrochar de várias áreas científicas, a exemplo da Linguística, História e Documentação.

No que tange aos estudos da informação registrada e organizada, Lopes (2008) assinala que, com o tempo, foram cunhados alguns termos para referenciar seu escopo, da atividade prática até a consolidação enquanto ciência, como: Bibliografia, Bibliologia, Biblioteconomia ou Bibliotecologia, Documentação e Ciência da Informação. Sobre essa relação da palavra, do termo, com tempo e suas demandas sociais, Cuche coloca-nos que

as palavras aparecem para responder a algumas interrogações, a certos problemas que se colocam em períodos históricos determinados e em contextos sociais e políticos específicos. Nomear é ao mesmo tempo colocar o problema e, de certa maneira, já resolvê-lo (Cuche, 1999, p. 17).

O surgimento de novos termos e áreas está relacionado a momentos históricos precisos, que exigem novas maneiras de ver o mundo a partir de novos conceitos, à emergência de novas técnicas e tecnologias ou, ainda, às bifurcações e relações de especializações que geram subáreas do conhecimento. Assim, vimos que, com o passar do tempo e as cargas social, política, cultural e tecnológica, passa a surgir um crescente interesse pelo conceito de “informação” em vez de “documento”, eclodindo em uma Ciência bastante particular: a Ciência da Informação.

A história da Ciência da Informação tem seu início, reconhecidamente datado, dos movimentos da Segunda Guerra Mundial, motivado pelo interesse em resolver problemas ligados à organização e ao acesso à informação científica, cultural e tecnológica. Apesar desse consenso, há resistências quanto à perspectiva teórico-disciplinar fundante. Todavia, podemos destacar algumas perspectivas principais: estadunidense, europeia, soviética e alemã.

A perspectiva estadunidense, segundo Freire (2006), toma como gesto inaugural da área a fundação do American Documentation Institute em 1937, atualmente chamado American

Society for Information Science, e a publicação do ensaio “As we may think” por Vannevar Bush em 1945. A denominação “Ciência da informação” só surgiu na década de 1960 em conferências organizadas pelo Georgia Institute of Technology, nos Estados Unidos, nas quais estavam presentes cientistas, bibliotecários, representantes da American Library Association, American Documentation Institute e da American Association of Library Schools (Garcia, 2002).

Por outro lado, conforme Smit e Tálamo (2007), há autores da área de Ciência da Informação que creditam a origem do campo à Vannevar Bush que, em 1945, redige o relatório “Science, the endless frontier” no qual aborda questões relacionadas ao fluxo, armazenamento, intercâmbio, uso e à disseminação da informação científica, e a Jason Farradane que, desde 1955, instituiu um campo científico voltado às questões da Cultura informacional, cunhando distinção entre “information officer”, “information specialist” e “information scientist”.

Credita-se, na literatura, que “Science, the endless frontier” tenha uma importante contribuição para a área. Vale ressaltar, entretanto, que o relatório não denomina o campo tampouco se fixa apenas nas questões informacionais de tal modo que seja crucial para o movimento e campo científico que ficará conhecido como “Ciência, Tecnologia e Sociedade”. Independentemente dos gestos fundadores, essa perspectiva assinala uma perspectiva mais pragmática, voltada a um enfoque utilitário, com ênfase nos aspectos tecnológicos e práticos.

A perspectiva europeia toma como gesto inaugural a publicação do *Traité de Documentation*, por Paul Otlet, em 1934, que abordava conceitos cruciais para a área, como: noções de documento, informação e questões informacionais. A obra de Otlet irá ressoar ainda em outros teóricos europeus, a exemplo de Suzane Briet, Jean Meyriat, Robert Escarpit e Hubert Fondin, Javier Lasso de la Vega, Desantes Guanter, Sagredo Fernández e Izquierdo Arroyo, Michael Buckland e Bernd Frohmann. A rigor, acreditamos que a Ciência da Informação foi gestada na Documentação, não só em função do lançamento do “*Traité*”, mas também, como indica Freire (2006), porque Farradane lança as bases do campo e as atribuições de seus respectivos especialistas a partir do espaço da Documentação, a exemplo do “*Congrès international des bibliothèques et des centres de documentation: conférence internationale de documentation*” (1955) e “*Journal of Documentation* (1970)”.

A perspectiva soviética toma como gesto fundador a criação da expressão Informátika em 1967, conforme cunhado por Alexander Mikhailov, com a colaboração dos autores A. I. Chernyi e R. S. Gilyareviskyi, do periódico *Nauchno-Tekhnicheskaya Informatsiya*, para designar a disciplina que abordará as propriedades, leis, teorias, metodologias, a estrutura e organização da informação científica. Sobre isso, Columbie (2018) indica que Mikhailov era,

na época, diretor do Instituto Estatal de Informação Científica e Técnica - VINITI, na Rússia, que já existia desde 1952 com o objetivo centralizar toda informação que existisse e que fosse de interesse científico e tecnológico.

A perspectiva alemã cunhou a disciplina “*Informations - und Dokumentationswissenschaft*”, equivalente à Ciência da Informação e Documentação, com uma concepção mais ampla daquela pensada pelos estadunidenses, englobado, como aponta Rodrigo Rabello (2012), uma preocupação com a informação em um contexto social amplo e com uma informação especializada. Ainda segundo Rabello (2012), o delineamento disciplinar da perspectiva alemã enfocava questões práticas, não se diferenciando da perspectiva estadunidense.

Na literatura da Ciência da Informação, vemos teóricos que ainda afirmam que o objeto da Ciência da Informação é a “informação”, como em Miranda (2003), Le Coadic (2004) e Capurro e Hjørland (2007). Por outro lado, há autores que assumem um posicionamento diferente, tal como Almeida Junior (2009), que elege como novo objeto da Ciência da Informação a “mediação da informação”. Mas, historicamente, temos teóricos que são contra uma posição fechada, a exemplo de Wersig (1991), Saracevic (1995) e Gómez (1990). Nesses contextos, Gómez pontua:

A Ciência da Informação não se identificaria pela especificação qualitativa de uma ordem de fenômenos de informação como sendo seu objeto, mas pela instauração de um “ponto de vista” organizador de um domínio transdisciplinar. Esse ponto de vista afirma a relação entre uma pragmática social de informação (ou “meta-informação”) e os “mundos” de vida, de ação, de conhecimento, agindo na construção dos valores de informação (Gómez, 1990, p. 1, grifo do autor).

Considerando o caráter social do fenômeno da informação e a inscrição do campo de estudos da informação, ou da Ciência da Informação, no corpo das ditas Ciências Sociais, segundo a qual, conforme Bordieu e Wacquant (1992), a realidade se apresenta em múltiplos sentidos e, para cada qual, com sua permanência, sem que haja significado imutável e único, questões e respostas pré-determinadas, compreendemos que toda pesquisa é projeção, uma “(re) conversão do olhar” que se multiplica em novos ângulos em meio a diferentes conceitos, questões, abordagens e métodos.

Como visto, tomar a informação como objeto para a Ciência da Informação é problemático, pois o termo “informação” assume sentidos diferentes para cada teórico, podendo ser desde um bit a um registro impresso, um pedaço do genoma a uma formulação estatística, entre outras possibilidades. Sendo assim, a informação não é algo simplesmente definível, mas

um conceito flexível às injunções disciplinares que o articulam.

Ainda que tenhamos identificado anteriormente a Ciência da Informação como inscrita na fase paradigmática, os estudos da área indicam o delineamento e passagens por diversos paradigmas, que não se excluem. Capurro (2003) sinaliza os paradigmas físico, cognitivo e social; Molina e Moya-Anegón (2002) abordam a passagem pelos modelos positivista, cognitivo e sociológico; Silva et al (2009) e Araújo (2014) abordam os paradigmas custodial e pós-custodial, constituindo um campo científico com diferentes correntes teóricas.

Também nesse contexto, Le Coadic (2004) aborda que a Ciência da Informação tem acompanhado os paradigmas que seguiram as transformações da sociedade. Assim, vemos o paradigma do trabalho coletivo do fluxo da informação (do uso e usuário da informação, do elétron) assumindo o espaço do paradigma do trabalho individual (do acervo, do profissional da informação, do papel).

A diversidade de paradigmas, com perspectivas tanto díspares como complementares, acena para como a comunidade de especialistas ainda procura compreender o objeto e a extensão da área. Essa diversidade também indica os múltiplos caminhos teóricos e disciplinares que esses paradigmas percorreram.

Enfocando as questões epistemológicas da CI, e para atingirmos os objetivos deste capítulo, destacamos a perspectiva de Capurro (2003), ao evidenciar que existem três paradigmas (físico, cognitivo e social) que norteiam a questão histórica e a expansão epistemológica da área além de darem suporte teórico para pesquisas desse campo, assim como explicitado no Quadro 1.

Quadro 1 - Paradigmas da Ciência da Informação

Paradigmas	Característica	Teoria(s) que fundamentam
Físico	Atribui à informação o objeto que um emissor transmite a um receptor.	Teoria matemática da informação
Cognitivo	Considera o aspecto semântico da mensagem, observando, investigando os suportes físicos do conhecimento. O intuito é recuperar a informação (conteúdo intelectual) para preencher uma lacuna cognitiva de conhecimento.	Teoria estado anômalo de conhecimento de Belkin (1980)
Social	Atribui ao sujeito um papel ativo na construção do conhecimento. O sujeito recebe influências do meio social.	Teorias contemporâneas: fenomenologia, hermenêutica, semiótica e teoria crítica

Fonte: Adaptado de Capurro (2003) e Leite et al (2016).

No paradigma físico, o conceito de informação tem um sentido técnico, semelhante a

sistemas informatizados. Há, portanto, uma informação que pode ser ponderada, mas sem um significado semântico. Assim, esse paradigma “atribui à informação o objeto que um emissor transmite a um receptor” (De Lucca; Vitorino, 2020, p. 27). Essa concepção está ancorada na teoria matemática da informação: o entendimento é que a informação consiste na mensagem transmitida por um sinal físico. Trata-se de uma visão reduzida em que questões semânticas e pragmáticas não são observadas. Nesse caso, como a informação é privada de significados e sentidos, a função do sujeito cognoscente do processo informativo e comunicativo é excluída (Capurro, 2003; De Lucca; Vitorino, 2020).

Por sua vez, o paradigma cognitivo atribui à informação a possibilidade de influenciar os modelos mentais e transformar o sujeito mediante o conteúdo e a semântica da mensagem. Além disso, dedica-se a verificar como pode recuperar uma informação a fim de preencher uma lacuna. No paradigma social, a subjetividade dos usuários é vista como meio que modela os sistemas de recuperação a partir da visão de mundo possuída pelos indivíduos. Nesse caso, a Ciência da Informação orienta-se para um enfoque interpretativo, observando o significado e o contexto social do usuário e do próprio sistema de recuperação da informação. Na verdade, aqui o sujeito é visto como alguém que compreende e seleciona o sentido, interpretando e internalizando a mensagem caso a considere válida para si ou seu grupo social (Capurro, 2003; De Lucca; Vitorino, 2020).

Resumidamente, observamos que, em sua origem, a Ciência da Informação esteve permeada pelo paradigma físico, sujeito às indagações ou aos questionamentos de um enfoque cognitivo idealista e individualista. Logo após, foi substituída pelo paradigma social que, além de figurar na gênese da CI, foi um legado da Biblioteconomia e da Documentação para essa ciência (Capurro, 2003).

Nesse sentido, no tópico seguinte, será abordada a noção de mediação a partir do diálogo entre estudiosos da Ciência da Informação.

3.2 As mediações na Ciência da Informação

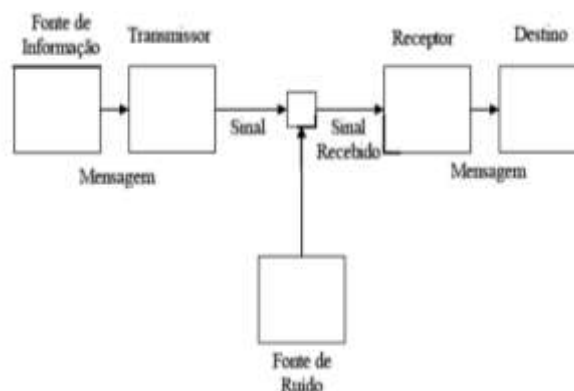
Na origem dos estudos em Ciência da Informação, a preocupação do campo voltava-se à transmissão da informação. No modelo de comunicação da “Teoria da Informação”, abordada por Claude Shannon e Warren Weaver, não havia uma preocupação com aspectos, como: significados das mensagens, aspectos semânticos evolutivos, significação, percepção do simbólico e questões culturais implicadas. O foco era, exclusivamente, o processo de transmissão da informação, de sinal, de “bits”, em sistemas de informação. Sobre isso, é

indicado:

O problema fundamental da comunicação é o de reproduzirem um ponto, ou exatamente ou aproximadamente, uma mensagem selecionada em outro ponto. Frequentemente as mensagens têm significado, isto é, elas se referem a ou são correlacionadas de acordo com algum sistema com certas entidades físicas ou conceituais. Estes aspectos semânticos da comunicação são irrelevantes para o problema de engenharia. (Shannon, 1948, p. 379, tradução nossa).

Nesse sentido, o modelo de Claude Shannon fixa-se no modelo de comunicação no qual há uma fonte de informação, um transmissor, um receptor e um destino (ou destinatário). O transmissor envia um sinal, uma mensagem, uma informação, um conjunto de bits, para o receptor, que pode recebê-lo de modo um tanto diferente a depender da “fonte de ruído” que atua sobre o canal de comunicação.

Figura 1 - Diagrama de um sistema geral de comunicação



Fonte: Adaptado de Shannon (1948, p. 381).

Essa perspectiva, da Teoria Matemática da Informação, não é suficiente para compreender os aspectos comunicativos, dialógicos e culturais da informação à medida que toma o destinatário como parte de um sistema, e não como sujeito socio-culturalmente construído. Para compreender a complexidade dos fenômenos comunicacionais e informacionais, surgem os estudos em mediação. Sobre isso, Davallon (2007, p. 11) indica que

[...] a noção de mediação aparece cada vez que há necessidade de descrever uma acção implicando uma transformação da situação ou do dispositivo comunicacional, e não uma simples interação entre elementos já constituídos – e ainda menos uma circulação de um elemento de um pólo para outro.

Nesse contexto, Feitosa (2016) ressalta que mediação e interação não são termos

sinônimos. Sob esse enfoque, Davallon (2007) propõe uma reflexão no título de seu ensaio “*A mediação: a comunicação em processo?*” para chamar atenção para o fato de que a mediação é comunicação em processo, de interação e compartilhamento. Para o autor, a mediação não é apenas um meio de transporte de informações, mas um processo dinâmico que requer ação e interação para que a comunicação aconteça. Através da mediação, os atores envolvidos negociam significados, interpretam informações, criam sentidos e constroem conhecimentos compartilhados. Na verdade, a mediação é um processo comunicativo que implica a participação ativa de todos os atores envolvidos e não apenas um meio passivo de transmissão de informações. Assim, o papel do mediador é promover a comunicação entre as partes para que cada uma ouça e entenda a outra, proporcionando trocas mais bem sucedidas.

Entre os elementos constitutivos da mediação, Deschamps (2019) pontua:

a mediação é uma prática que envolve duas partes, que às vezes são muito diferentes, e uma terceira parte que as ajuda a chegar a um acordo. A relação entre elas pode ser conflituosa ou não, e o poder do terceiro depende apenas da autoridade concedida por essas duas partes (Deschamps, 2019, p. xiii, tradução nossa).

Isso implica compreender o mediador como o terceiro elemento, central e fundamental da mediação. É aquele que intervém em uma relação ou transação entre dois indivíduos, podendo ou não estar em evidência na ação de mediação. Esse terceiro deve ser imparcial e representar um ponto de referência comum. Desse modo, um professor, um bibliotecário ou um tradutor, ao transformar e redefinir o significado de uma mensagem para a tornar acessível a um público que não esteja inserido em seu contexto, cultura, língua etc., poderia ser visto como um mediador e não apenas como intermediário. O mediador, terceiro, deve ser compreendido como um dispositivo que pode operar uma intervenção, podendo ele ser de diferentes naturezas: um humano, uma instituição, as normas, os códigos etc.

Nessa perspectiva, a negociação pode ser dupla, já a mediação exigirá sempre um terceiro. Na verdade, a mediação pode ser vista como um princípio operativo para qualquer sociedade, e a cultura como um princípio transcendente, um terceiro simbólico (Deschamps, 2019). Em nossas sociedades democráticas e laicas, é a cultura que assume o papel de terceiro simbólico. Assim, a função básica dos dispositivos utilizados para a difusão da cultura envolve a transmissão desse princípio transcendente às ações humanas que, no entanto, é específica de cada comunidade (Deschamps, 2019).

Nesse contexto, a linguagem é uma forma de mediação simbólica. Essa, no caso,

comporta-se como um terceiro, representada por signos que não necessariamente são indivíduos ou instituições, mas a própria dinâmica semiótica porque a linguagem é um sistema de signos e símbolos utilizados para comunicar ideias e significados entre indivíduos. Por meio da dela, é possível construir significados compartilhados e transmitir cultura e conhecimento de geração em geração. Para Vygotsky (2001), a relação entre o homem e o mundo passa pela linguagem. Em face disso, destacamos que é através da linguagem que os seres humanos conseguem se apropriar das experiências e dos conhecimentos construídos pelos outros membros da sociedade, o que possibilita a continuidade e o desenvolvimento da cultura e da história.

Para Feitosa (2016, p. 108), nos processos de mediação, é necessário “focar no humano, nas ações humanas, nas suas formas de vida; na construção e ressignificação de seus cotidianos”. Nesse sentido, de acordo com Vygotsky (2001):

o pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente, mas também psicologicamente, o que pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso, o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado medeia o pensamento em sua caminhada rumo à expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (Vygotsky, 2001, p. 479).

Desse modo, a função de mediadores, que não sejam os próprios signos, como nos diz Peirce citado por Santaella (1983), pode ser desempenhada por diplomatas, professores, bibliotecários ou negociadores de todos os tipos que tenham a consciência da diferença de representações e compreensões sobre as coisas do mundo. Assim, os mediadores desenvolvem habilidades específicas para construir signos, representações aceitáveis na negociação de sentidos, na esperança de diminuir ou tornar tolerável a diferença das lacunas de compreensão.

Sobre isso, Caune pontua, em entrevista a Marie Thonon, que a mediação é “[...] um conceito essencial que permite descrever e compreender as relações entre as pessoas e as relações entre as pessoas e os grupos que constituem” (Thonon, 2004, p. 11, tradução nossa). Para Caune (2004), a mediação é uma noção filosófica, fixando a origem em Platão. Nessa perspectiva, as nossas relações com o mundo, seja físico, social ou imaginário, não se dão de maneira imediata; mas são perpassadas por construções intelectuais, sensíveis, por representações simbólicas. Conforme observado por Laplantine e Trindade (2003), o imaginário é elaborado e comunicado por meio de símbolos. Sua relevância reside na forma como as pessoas, seja de maneira subjetiva ou objetiva, se envolvem com a realidade,

atribuindo-lhe significados (Laplantine; Trindade, 2003).

Segundo Darras (2004), “[...] as concepções de mediação - notadamente de cultura - variam justamente de acordo com as concepções de cultura e podemos ter simultaneamente ou sucessivamente várias concepções” (Thonon, 2004, p. 16, tradução nossa). Para Darras (2004), as concepções de mediação têm origens sistêmicas e semióticas, sendo que, neste último caso, relacionam-se à teoria do processo interpretativo, segundo a qual o interpretante tem papel fundamental, ele é o terceiro, tradutor, o mediador que possibilita que o signo ganhe sentido. Na perspectiva de Darras, “cada mediação, de alguma forma, assina sua contribuição para o sentido. Vemos a marca que podemos então aceitar para comparar com outras, contestar, relativizar etc” (Thonon, 2004, p. 17, tradução nossa).

A mediação não pode ser compreendida como ponte (Davallon, 2007; Perrotti, 2014; Feitosa, 2016; Rasteli, 2019), pois ela é uma resposta à crescente complexidade do mundo (Deschamps, 2019). Nesse tocante, Feitosa (2016) exemplifica que, em uma prática de ação cultural em bibliotecas, para além de possibilitar uma “ponte”,

há mais do que trocas instantâneas de informações. Estabelecem-se múltiplas produções sógnicas, infocomunicacionais e semióticas; construções de sentidos que – ainda que inapreensíveis, porque fugazes e efêmeros – são produções de informação e de conhecimentos recíprocos (Feitosa, 2016, p. 105).

O autor ainda afirma que “mediar é garantir a liberdade e o exercício de um pensar junto, unido, integrado ao humano e às suas necessidades ditas e reivindicadas por ele e suas demandas, e não pelas ordenações socioculturais, sempre impositivas” (Feitosa, 2016, p. 108).

Convém destacar que as práticas de mediação existem desde os primórdios da humanidade, e seu significado foi também se transformando. No século XVI, a expressão estava relacionada à intercessão, à reconciliação entre indivíduos e partes, primeiramente em um contexto religioso, depois em um contexto jurídico e diplomático.

Todavia, conforme Nunes e Cavalcante (2017), no âmbito da Ciência da Informação, os termos mediação da informação e mediação cultural frequentemente são utilizados como sinônimos. Para os autores, um significado recorrente para o termo mediação remete à concepção de algo ou alguém que age enquanto intermediário, mas os autores também ponderam que há diferenças e complexidades entre esses termos e conceitos.

No entendimento de Almeida Júnior (2015), a “mediação da informação” se marca pela “ação de interferência”. Desse modo, o autor propõe uma compreensão ativa e interativa. Embora considere que os estudos na área ainda são embrionários, considera a mediação da

informação como

toda ação de interferência - realizada em um processo, por um profissional da informação e na ambiência de equipamentos informacionais - direta ou indireta; consciente ou inconsciente; singular ou plural; individual ou coletiva; visando à apropriação de informação que satisfaça, parcialmente e de maneira momentânea, uma necessidade informacional, gerando conflitos e novas necessidades informacionais (Almeida Júnior, 2015, p. 25).

Entretanto, apesar de estabelecido o conceito, a chamada mediação da informação demanda explicações epistemológicas (Feitosa, 2016). Para isso, é preciso compreender a informação como produto e fenômeno indissociáveis da cultura.

Uma outra abordagem frequentemente relacionada ao termo mediação refere-se à mediação cultural. Tal perspectiva tem sido evidenciada em áreas voltadas tanto ao estudo da informação e da comunicação como da cultura (Nunes; Cavalcante, 2017).

Aprofundaremos, a seguir, a discussão sobre os conceitos de mediação cultural e ação cultural, mote desta pesquisa, a partir do diálogo entre estudiosos da Ciência da Informação e da Cultura uma vez que ambas as práticas se configuram como fenômenos informacionais contemporâneos, que são a base de interesse da Ciência da Informação naquilo que ela tem de paradigma social.

3.3 Conceitos e características da Mediação Cultural

Davallon (2007) indicava, no início dos anos 2000, que a expressão “mediação cultural” era utilizada, no contexto francês, para designar uma série de práticas e intervenções bastante diferentes. Nesse contexto, “[...] a definição que parecia poder fazer consenso explode para designar realidades muito diferentes” (Davallon, 2007, p. 5). Para Neumann (2012), não há um modelo genérico de mediação cultural, pois seus contornos são de difícil delimitação.

Os estudos de mediação cultural, se não surgiram, ganharam repercussão e visibilidade na França. Sobre isso, Caune (2018, p. 9, tradução nossa) afirma que “o surgimento do tema da mediação cultural no início dos anos de 1990 surge na mesma época em que se toma consciência dos fenômenos de exclusão, fratura e de segmentação da sociedade francesa”. Contudo, há divergências sobre sua datação, a exemplo do dado apresentado pela *Médiation Culturelle Association* (2008), que compreende que a noção de mediação cultural surgiu no campo cultural nos anos de 1960 e, nos museus, em 1980.

Para Davallon (2007), o termo mediação está relacionado a uma nova forma de pensar

a comunicação. Ele considera que a expressão ganhou repercussão por ter sido empregada de maneira generalizada na literatura. Segundo o autor, mediação cultural

pode ser definida, sem dúvida, a nível funcional: visa fazer aceder um público a obras (ou saberes) e a sua acção consiste em construir uma interface entre esses dois universos estranhos um ao outro (o do público e o, digamos, do objecto cultural) com o fim precisamente de permitir uma apropriação do segundo pelo primeiro (Davallon, 2007, p. 2).

No entanto, o próprio teórico problematiza a mediação cultural na prática, ao se referir às atividades diversas dos mediadores (os museólogos e curadores de exposições), às formas de ação cultural em oposição à animação cultural, aos relacionamentos e produtos destinados a apresentar e explicar a arte ao público. Isto é, a noção é conceituada em nível operatório sem permitir, grosso modo, sua descrição ou definição. Contudo, no contexto prático, o termo cobre um conjunto diversificado de práticas que vão desde o trabalho de profissionais em bibliotecas e museus até atividades de apresentação da arte ao público.

Davallon (2007) distingue, ainda, três sentidos do termo mediação conforme empregado no contexto da ciência da comunicação. O primeiro diz respeito ao uso comum do termo, que carrega o sentido de intermediação entre os dois lados em um conflito e o sentido da ação de servir como intermediário de algo. O segundo compreende a noção de que ela tem um papel operatório, ou seja, refere-se a um processo específico a depender de um setor, como a mídia, a educação, as instituições etc. Nessa acepção, fala-se em “mediação midiática”, “mediação pedagógica”, “mediação institucional” e assim por diante. Por fim, fala-se de mediação enquanto definição teórica que varia dependendo do autor usado como referência na literatura.

Nas discussões sobre a noção de mediação cultural levando em conta o contexto da comunicação, Jean Caune observa que a cultura pode ser pensada na dimensão da mediação como algo que envolve a produção de sentidos (significância semântica da enunciação) e a construção da forma (associada à lógica do discurso enquanto). Essas relações permitem que a cultura opere como um meio de transmissão da experiência humana. Cultura tem a ver, portanto, com comunicação de experiências e, por isso, envolve mediação. Isso significa que entender mediação cultural é compreender que há uma relação de sobreposição entre cultura e comunicação (Caune, 2008). Todavia, o autor recusa a ideia de mediação cultural como simples encontro, contato, difusão entre produções culturais e públicos. Para Caune, “concentrar-se no fenômeno da mediação é enfatizar a relação e não o objeto; é questionar-se sobre a enunciação mais do que sobre o conteúdo enunciado; é privilegiar a recepção em vez da difusão” (Caune, 2006, p. 132, tradução nossa).

Nesse contexto, Mendonça, Feitosa e Dumont (2019) abordam as relações entre cultura e informação, entre as mediações culturais e as mediações informacionais, e chamam a atenção para a complexidade dos processos de mediação da informação. Os autores tomam uma compreensão antropológica da informação, destacando sua natureza mediacional, opondo-se às perspectivas fundadoras do campo da Ciência da Informação, tal como o modelo matemático dos processos de comunicação e informação. Desse modo, Mendonça, Feitosa e Dumont (2019) consideram a cultura um fenômeno antropológico e mediacional. Os autores pontuam que a informação sociocultural nasce “enredada por teias mediacionais”.

O conceito de mediação cultural mais recorrente não possui o viés antropológico (Feitosa, 2016). É um conceito pragmático, que visa aproximar o público da arte, conforme identificado nos trabalhos de Davallon (2007) e Coelho (2001). Nesse sentido, de acordo com Silva e Santos Neto (2017), o objetivo da mediação cultural é fazer com que se tornem conhecidas diferentes manifestações culturais presentes na sociedade, aproximando o público da arte. Nessa compreensão, a mediação cultural pressupõe que há, em princípio, algo que é desconhecido de certo grupo ou sociedade, e isso que é desconhecido pode ser considerado uma obra de arte, uma imagem, um tema, uma linguagem ou algum outro objeto cultural. Espera-se, assim, que esse objeto cultural seja, de algum modo, apropriado pela comunidade que antes o desconhecia.

Nessa abordagem, outro ponto importante considerado pelos autores é o fato de que a mediação cultural pode ganhar diferentes contornos a depender das especificidades do grupo social a qual ela se dirige. É importante levar em conta, ainda, que, embora cada sujeito se aproprie das manifestações culturais segundo suas experiências individuais, essa apropriação se dá no contexto mais amplo da esfera social. Assim, as práticas culturais estão associadas a significações coletivamente construídas (Silva; Santos Neto, 2023).

Optamos, neste estudo, por abordar a mediação cultural e antropológica da informação. Assim, para efeito deste trabalho, a mediação cultural é o que está complexamente naquilo que Feitosa (2016, p. 102) simplificou dizendo: “a cultura é o processo através do qual o homem cria o algo onde antes imperava o nada”. O autor explica:

Esse algo é toda complexidade de criações simbólicas, de sentidos e significados que damos às coisas e ao mundo. Um “algo” que não se sustenta se não se entender os processos culturais como mecanismos de mediação entre nós e os fenômenos. Assim, mais do que apenas um elemento da comunicação, a mediação é, por excelência, cultural. (Feitosa, 2016, p. 102, grifo do autor).

Nesse contexto, o “algo” é o sentido, a significação das coisas, então, quando o indivíduo não sabe e não compreende o sentido das coisas, não há comunicação, não há mediação. Desse modo, Feitosa (2016) apresenta as seguintes propostas de definições de mediação cultural:

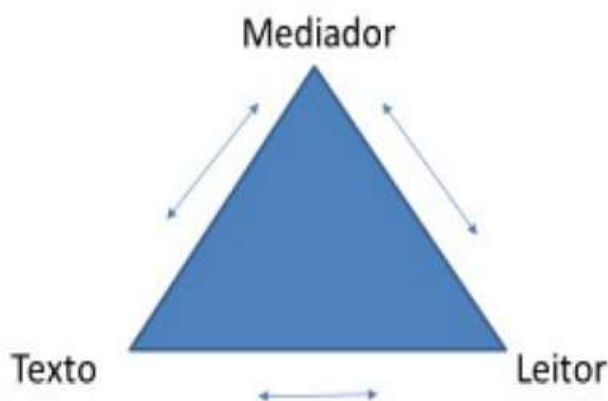
Para além dos discursos sobre a importância das mediações culturais e informacionais, é necessário entender essa mediação contemplando as formas contemporâneas de interação, de interacionismo simbólico, de cumplicidades culturais, de trocas simbólicas e de como esses fenômenos modificam os contextos de onde são produzidas as informações, mas também aqueles por onde elas circulam e nos quais são recebidas para provocarem, aí sim, as verdadeiras mediações socioculturais (Feitosa, 2016, p. 113).

Sob esse enfoque, a mediação se dá a partir da criação dos sentidos/criações simbólicas e dos elementos representacionais que a cultura oferece e que favorecem essa compreensão. Então, esse entendimento é o que se considera mediação cultural. Todavia, observamos que só é possível entender as coisas no âmbito da cultura quando se compreende as representações num todo cultural. Assim, sob a ótica de Feitosa (2016), a mediação é a compreensão pelo viés da cultura. Desse modo, “mais do que apenas um elemento da comunicação, a mediação é, por excelência, cultural. As diversas modalidades de mediação são apenas sotaques diferenciados dessa mediação cultural” (Feitosa, 2016, p. 102). Dessa forma, Feitosa (2016) compreende a mediação cultural como formas de interações simbólicas, próprias da contemporaneidade, capazes de modificar contextos e interlocutores; resultando em mediações socioculturais. O autor apresenta também o conceito de “mediações complexas” para se referir às formas de interações sociais que não se resumem às relações mecânicas entre emissor e receptor, conforme apresentado na Teoria Matemática da Informação.

Nessa perspectiva, e tomando como referência o trabalho de Laraia (2009), pontuamos que a operação da cultura é o ato ou efeito de ela usar signos, significações, representações para transmitir, a partir dessas representações, uma ideia, um conceito, um significado, um sentido. Isso é mediação cultural. Na verdade, “é nesse processo complexo de reação à informação recebida que se encontra a mediação. Não como produto acabado, mas como processo semiótico de construção de sentidos e de múltiplas facetas mediativas” (Feitosa, 2016, p. 103).

Em outra perspectiva, Perrotti e Pieruccini (2014, p. 19) compreendem que “mediar é ato autônomo e afirmativo de criação. Do mundo e de sentidos para ele”. Isso implica conceber a mediação cultural como uma “categoria autônoma”, não apenas funcional ou instrumental, mas criadora de sentidos e significados. Desse modo, os autores propõem um modelo triádico semiótico, colocando o Mediador entre “texto” e “leitor”.

Figura 2 - Modelo triádico



Fonte: Perrotti, Pieruccini (2014, p. 14).

Os mediadores podem ser os mais diversos profissionais, tais como bibliotecários, artistas, professores etc.

Rasteli (2019) observa que a mediação cultural deve respeitar as diferentes manifestações culturais de cada comunidade, estando atenta às diferenças entre as culturas. Isso pode ser feito, por exemplo, levando em conta elementos da cultura regional e da cultura popular. A biblioteca pode, desse modo, servir como um espaço de valorização, promoção, preservação e apropriação da cultura local. A possibilidade de a biblioteca ser um local de valorização das manifestações culturais de uma comunidade revela uma evolução nas suas funções. A princípio, as bibliotecas eram vistas como espaços cuja função era primordialmente educacional. Com o tempo, no entanto, ela passou a incorporar outras atividades, entre elas as de lazer e cultura.

No que diz respeito ao lazer, a biblioteca pode se apresentar como um espaço aberto de socialização, encontros e atividades lúdicas, o que pode envolver brincadeiras, jogos eletrônicos, atividades de diversão, música, danças, artes plásticas e práticas de distração. Assim, a biblioteca torna-se um local rico e não se limita a ser um mero suporte das práticas escolares. As atividades de lazer podem, assim, ser entrelaçadas às manifestações culturais, como é o caso do grafite e da dança de rua. Muitas outras atividades que, ao mesmo tempo, são de lazer e promovem algum objeto cultural podem ser utilizadas no contexto da biblioteca (Rasteli, 2019).

Outras funções que a biblioteca incorporou ao longo do tempo, conforme Rasteli (2019), são aquelas de caráter econômico e político. Em relação à função econômica, ela consiste em fornecer recursos para que a comunidade desenvolva suas forças produtivas, o que pode ser

feito, por exemplo, pela possibilidade de a biblioteca ser um espaço no qual a comunidade tem acesso a informações pertinentes para se desenvolver economicamente. No que diz respeito à função política, a biblioteca pode servir para dar suporte e estimular a participação dos membros de uma comunidade em organizações sociais e na vida política. Para tanto, o espaço da biblioteca pode ser utilizado para promover palestras, debates e encontros que fomentem a cidadania. Assim, há uma ampliação da compreensão das funcionalidades da biblioteca, o que permite que ela possa ser vista, hoje, não só como um espaço de educação, mas como um local de mediação cultural.

É interessante observar que o conceito de mediação remonta ao termo latino *mediatione*, que foi utilizado em diferentes áreas do conhecimento. Na filosofia, por exemplo, o termo foi empregado como parte da dialética de Hegel, segundo a qual o Espírito absoluto se materializa no percurso histórico. Esse movimento histórico se dá como um devir que tem como motor a contradição. A mediação é considerada como um elemento desse processo dialético, sendo vista como a tensão entre teses e antíteses que são superadas por sínteses no caminhar da história (Rasteli, 2019).

O pensamento dialético de Hegel influenciou Marx que, no entanto, passou a compreender o movimento da História, não no sentido do percurso idealista de um Espírito Absoluto, mas como algo que se dá a partir das condições materiais concretas dos sujeitos. Sua abordagem ficou conhecida como materialismo histórico-dialético. Marx propõe sair do mundo das abstrações e agir concretamente no mundo. É preciso mais do que trabalhar com ideias, faz-se necessário transformar o mundo (Marx; Engels, 1998). Influenciado pelo materialismo histórico-dialético de Marx, o psicólogo russo Lev Vygotsky desenvolveu o conceito de mediação associado à ideia de que o contexto histórico-cultural é fundamental na constituição dos sujeitos (Rasteli, 2019).

Vygotsky (1989) entende que a interação social fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Desse modo, é necessário sempre ter em mente os atravessamentos históricos, sociais e políticos que perpassam a formação do indivíduo. Para Vygotsky, a linguagem e seus signos têm um importante papel no processo de aprendizagem. Ele entende que o signo age como um instrumento de mediação da atividade psicológica, sendo fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Os sistemas simbólicos de compreensão da realidade, o que inclui a cultura, são entendidos, nessa teoria, como mediadores entre o indivíduo e o mundo real.

A mediação na teoria de Vygotsky (1989) também envolve o desenvolvimento das próprias potencialidades a partir da apropriação dos símbolos culturais, o que se dá por meio da

aprendizagem. Essa aprendizagem também requer uma pessoa que atue como mediador, o que significa que ela envolve interação social. De acordo com o teórico, essa aprendizagem se dá como o desenvolvimento que vai do que ele chama de nível de desenvolvimento real (as habilidades mentais que o sujeito já possui em razão de ciclos de desenvolvimento já completados) ao nível de desenvolvimento potencial (que tem a ver com aquilo que o sujeito pode alcançar em colaboração com um mediador mais capacitado). A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial recebe o nome de zona de desenvolvimento proximal.

Essa noção de mediação na aprendizagem pode ser aplicada à mediação cultural, que envolve aprendizagem como uma apropriação cultural e requer a figura de um mediador. Martín-Barbero (1997), por exemplo, trabalha a noção de mediação a partir da ideia de mediação de massa. De acordo com ele, é importante realizar uma contraposição ao que ele denomina tecnólogos da mediação de massa, que teriam um discurso fascista que parte da ideia de controle social no contexto do capitalismo industrializado. A noção de mediação de massa pode se dá, no entanto, no sentido de uma consideração pela cultura popular. É possível, assim, que a mediação assuma o caráter de transformação das condições de produção. A cultura popular aparece, assim, como uma política de resistência.

Martín-Barbero (1997) salienta, ainda, que os sujeitos não são meramente receptores de informações, mas produtores ativos de significados. Ele considera três tipos de mediação que transformam o modo como os sujeitos ressignificam as informações que recebem. A primeira forma é denominada pelo autor de cotidianidade familiar e se refere às relações sociais que constituem o sujeito, não só no sentido da família próxima, mas de todos os indivíduos e instituições com os quais o indivíduo se relaciona. A segunda é a temporalidade social, que diz respeito a uma articulação de dois tempos, a saber, o tempo da vida cotidiana e o tempo produtivo regulado pelas relações produtivas no capitalismo. A terceira forma, por sua vez, consiste na competência cultural, ou seja, a bagagem de informações e experiências que o sujeito adquire ao longo da vida, não só por meio da educação formal, mas através de todas as suas vivências.

Dufrêne e Gellereau (2004), por sua vez, consideram que a mediação cultural envolve tanto questões profissionais quanto de natureza política. Compreender isso significa que profissionais e pesquisadores devem se distanciar de uma visão idealizada e mítica da mediação cultural que ignora seus atravessamentos históricos. É preciso que se compreenda que a mediação cultural se relaciona a um contexto maior que envolve um sistema de significações e pode ser compreendida como um repertório de intervenções que possuem potencial

transformativo.

Rasteli (2019), a partir dos resultados obtidos em sua pesquisa, apresenta uma proposta de contribuição para o conceito de mediação cultural em bibliotecas. Para o autor, mediação cultural em bibliotecas “é o conjunto de processos, interferências e dispositivos que possibilitam a apropriação cultural, colaborando na construção de significados com o intuito de se alcançar o protagonismo cultural e o desenvolvimento sociocultural” (Rasteli, 2019, p. 244). Na França, a mediação cultural é uma abordagem que visa estabelecer conexões entre diferentes grupos sociais e culturais, promover a participação ativa e o diálogo entre as pessoas e criar um espaço de interação e cooperação cultural. Essa abordagem está ligada a diversos fenômenos socioculturais, tais como: ação cultural, animação cultural, democratização da cultura, democracia cultural e educação popular. Além disso, associa-se a questões de exclusão social e divisões sociais (Rasteli, 2019). Esses fenômenos socioculturais se inter-relacionam e se complementam, e a mediação cultural busca promover a integração entre eles, visando à construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

No bojo das discussões sobre mediação cultural, trataremos adiante sobre os conceitos e características das ações culturais, foco desta dissertação.

3.4 Conceitos, características e tipos de Ação Cultural

A temática “ação cultural” é relevante face às transformações que possibilita na realidade de um determinado lugar, pois, enquanto processo, permite a “criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura” (Coelho, 1999, p. 33). Destacamos que o conceito de ação cultural enseja, em um primeiro momento, a compreensão sobre cultura e os seus significados, pois este entendimento é importante para as discussões sobre o tema abordado, conforme apontam Nascimento e Carvalho (2017). Nessa perspectiva, entendemos que a arte e a cultura funcionam como meios de mudança dos indivíduos, do mundo, possibilitando mais interações entre o homem e a sociedade.

Enquanto instrumento, a ação cultural visa à melhoria da educação e à transformação dos sujeitos, ambas pautadas na busca da expressão criativa dos indivíduos, grupos e da comunidade. Na verdade, a ação cultural estimula o processo de criação, a produção artística, literária e cultural, promovendo a autonomia das pessoas e permitindo que elas façam as suas escolhas. Ao difundir as produções culturais, a ação cultural é revestida de uma dimensão política, considerando que fomenta conhecimentos que repercutem em transformações sociais

(Souza, 2014).

Como afirma Flusser (1983), permitir que as suas concepções sejam repensadas trata-se de uma estratégia que evidencia o protagonismo do sujeito. Assim, desfaz-se a ideia de cultura como algo herdado, que não estimula novos conhecimentos e que não deve ser criticado. Na ação cultural, o enfoque está em desenvolver a subjetividade e o autoaperfeiçoamento dos indivíduos. Por conseguinte, ela opera “dentro os princípios da prática da arte, de caráter libertário e questionador, que não se restringe a trabalhar com o já estabelecido, mas, ao contrário, procura incessantemente o “vir-a-ser” (Cabral, 1999, p. 40).

Nesse caso, em que o intuito é democratizar a cultura, é preciso que os usuários sejam estimulados a criar e consumir a produção cultural, assumindo uma postura ativa. Além disso, devem buscar interação com a obra de arte visando aproveitá-la, absorvendo e reelaborando, de forma crítica, os conteúdos e informações nela contidos (Cabral, 1999).

De acordo com Rasteli (2019), a ideia de ação cultural surgiu no contexto europeu após a Segunda Guerra Mundial, tendo sua origem na expressão francesa “*action culturelle*”. No Brasil, o termo passou a ser utilizado na década de 1970 e era tido como sinônimo de animação cultural que, como veremos, é um termo que recebeu críticas de Coelho (2001).

Os estudos e pesquisas sobre ação cultural ganharam destaque na literatura especialmente entre 1970 e 1990. Já a partir de 1990 e anos 2000, o tema acabou sendo um tanto esquecido, dando lugar a outras discussões que passaram a focar mais nas tecnologias de informação e na informática. Destacamos que, nesse período, havia uma preocupação com o impacto tecnológico na educação, algo associado ao neoliberalismo e ao neotecnicismo (Almeida Júnior, 2017).

Assim, a fundamentação teórica na literatura em relação à ação cultural está concentrada, em sua maioria, no período que vai de 1970 a 1990. Entre os teóricos mais expoentes nesse sentido, de acordo com Almeida Júnior (2017, p. 47), estão: “Paulo Freire, Teixeira Coelho, Luís Milanesi, Suzana Sperry, Victor Flusser e Maria Helena Toledo Costa Barros”. Paulo Freire, por exemplo, discute a ação cultural como uma forma de emancipação. Ele trabalha o conceito, primeiramente, associando-o a atividades culturais desenvolvidas junto a camponeses partindo da realidade concreta desses sujeitos. A ação cultural que parte da realidade dos indivíduos é o que possibilita a construção de alternativas reais de transformação social (Freire, 1981).

Freire (1981) observa que, quando se discute ação cultural, é preciso ter em mente que não há neutralidade no processo educativo, de modo que toda prática educacional adota, mesmo que implicitamente, uma determinada concepção de ser humano e de mundo. Nossas ações

podem se basear tanto em uma visão inclusiva como excludente, mas não é possível ter ações dissociadas de uma determinada maneira de enxergar a realidade. “Toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador” (Freire, 1981, p. 35). Na visão do autor, a própria alfabetização pode ser compreendida como uma ação cultural, pois alfabetizar não é simplesmente possibilitar que uma pessoa seja capaz de ler textos; uma pessoa alfabetizada é capaz de ler criticamente a própria realidade social e pensar formas de a transformar.

Em uma perspectiva crítica, focada na emancipação humana, a ação cultural se dá como uma atitude de enfrentamento da cultura dominante. Freire adota uma perspectiva revolucionária e compreende que a ação cultural é uma forma de transformação social. Nesse sentido, a ação cultural deve ser construída em comunhão com os movimentos populares e isso significa que ela não pode ser imposta por um projeto previamente delineado, antes ela deve surgir da escuta dos sujeitos reais em suas demandas concretas.

Ação cultural envolve conscientização, não no sentido de um tomar consciência como uma atitude subjetiva ou individual. Conscientização é uma ação popular na qual os sujeitos, coletivamente, percebem-se como pertencentes a uma classe social oprimida: “Não há conscientização popular sem uma radical denúncia das estruturas de dominação e sem o anúncio de uma nova realidade a ser criada em função dos interesses das classes sociais hoje dominadas” (Freire, 1981, p. 66).

Freire (1981) considera que há duas formas de ação cultural distintas entre si dado os interesses de classe. Há ações culturais que não possuem um caráter revolucionário e que servem aos propósitos das classes dominantes. Esse tipo de ação cultural visa à domesticação dos oprimidos por meio de um embotamento de suas consciências, trata-se de uma ação cultural que está a serviço da manutenção do poder dessas classes. Já a ação cultural baseada em uma compreensão crítica da sociedade é antagônica àquela dirigida pelos interesses das classes dominantes, pois tem como propósito dismantelar estruturas de opressão. Assim, a teoria de Freire nos traz elementos para pensar que a ação cultural não se dá num campo de neutralidade, por não estar alheia aos interesses de classe, mas envolve um projeto histórico.

Outro teórico importante que embasou os estudos sobre ação cultural foi Teixeira Coelho. Em primeiro lugar, Coelho (2001) distingue ação cultural de fabricação cultural. A fabricação pode ser compreendida como um projeto que tem um início, meio e fim previamente determinados. A ação, por outro lado, embora tenha um começo, possui um percurso em aberto, sem um fim especificado. Enquanto a fabricação envolve etapas bem determinadas, a ação não possui estágios intermediários pelos quais necessariamente precisaria passar. A ação produz um processo enquanto a fabricação entrega, como resultado, um projeto.

A ação cultural é um processo em aberto que não visa promover uma agenda ideológica previamente estabelecida, entende que as pessoas precisam ter um protagonismo na construção de seu próprio percurso e, por isso, envolve um compromisso firme com a liberdade dos sujeitos.

No entanto, na prática, ninguém diz realizar fabricação cultural, geralmente a própria fabricação cultural vem disfarçada de ação cultural. Além disso, outro termo importante que alguns utilizam é o de “animação cultural”. A animação cultural parte da ideia de que certos sujeitos cumprem o papel de animar indivíduos passivos, que são tomados como meros objetos do animador. A animação cultural aparece como uma forma na qual o agente cultural é o protagonista, e os demais são vistos como meros receptores (Coelho, 2001). O quadro abaixo ilustra a distinção entre ação cultural, fabricação cultural e animação cultural:

Quadro 2 - Diferenças entre ação cultural, fabricação cultural e animação cultural

Práticas Culturais	Síntese
Ação cultural	Prática em que o sujeito possui autonomia e liberdade para escolher as técnicas que serão utilizadas no processo de criação para a produção cultural. Assim, os membros do grupo se tornam protagonistas do processo de criação. Nela, visa-se à apropriação da cultura pelos sujeitos.
Fabricação cultural	Prática em que se privilegia a produção da obra de arte e possui início, meio e fim. É realizada superficialmente e não vislumbra a apropriação cultural, pois não privilegia a presença dos sujeitos envolvidos.
Animação cultural	Prática que almeja a ocupação de tempo livre com sentido a partir de práticas culturais e artísticas. Atividade mais passiva, direcionada para o comércio (compra/venda), em que se faz o uso dos métodos de relações públicas, como o <i>marketing</i> cultural, para promover a venda de um livro, um ingresso para um espetáculo ou um filme. A interação é baixa e não almeja a apropriação.

Fonte: Adaptado de Silva e Santos Neto (2017, p. 36).

Coelho (2001) também faz uma crítica à redução da ação cultural a uma mera prática educativa. Embora a educação seja parte integrante da cultura, a cultura não se reduz à educação, logo, fazer da ação cultural uma mera questão educativa é limitar as possibilidades que esse tipo de ação pode fornecer. No entanto, é preciso ter o cuidado de não achar que tudo é ação cultural. Ação cultural não é o mesmo que ação educativa. Nem toda ação educativa é ação cultural, assim como nem toda ação política é ação cultural. O que caracteriza a ação cultural é a operação no campo dos instrumentos simbólicos socialmente compartilhados, entre os quais se incluem, por exemplo, a arte, o imaginário e as práticas mítico-religiosas.

É possível também considerar algumas tendências da ação cultural ao longo da História. Coelho (2001) pontua três momentos históricos distintos da ação cultural. O primeiro possui um caráter institucional e nele ainda não está presente algo que possa, no sentido pleno da

palavra, ser denominado como ação cultural. Nesse momento, destaca-se o papel dos museus e da preservação de obras de arte. A arte é entendida como um bem que, pelo seu valor e por ser um bem que faz parte do patrimônio da humanidade, deve ser respeitada, guardada, cuidada e conservada.

O segundo momento histórico se dá no contexto da Segunda Guerra Mundial, no qual já aparece algo que pode ser mais apropriadamente denominado como ação cultural. Trata-se de um período em que há uma preocupação das instituições culturais em promover um contato das pessoas com os objetos artísticos e culturais. Não se trata mais de um foco na arte, como algo a ser preservado, mas sim nos sujeitos que interagem com ela. As obras de cunho artístico são recolocadas no contexto das relações humanas, supera-se, assim, a visão delas como meros patrimônios, e o foco se volta, agora, para as comunidades. Trata-se, pois, de uma abordagem social da ação cultural (Coelho, 2001).

O terceiro momento histórico diz respeito a um período que se iniciou no final da década de 1960 em um contexto marcado por uma juventude revolucionária que se colocava como revoltada contra o sistema. Os espaços culturais aparecem, nesse momento, como espaços de desenvolvimento da subjetividade e nos quais os indivíduos podem cultivar um reconhecimento da própria identidade em oposição à sua dissolução nos fenômenos de massa. Esse tipo de movimento se deu especialmente em países desenvolvidos, associado com um foco no indivíduo, na autonomia e na independência: “Não há traço desse momento da história da ação cultural em países como o Brasil, o que se explica antes de mais nada por sua condição econômica” (Coelho, 2001, p. 39).

Nesses três momentos históricos, de acordo com Coelho (2001), destacam-se duas orientações. A primeira diz respeito à tendência de valorizar os produtos culturais, consistindo em uma ênfase na transmissão de uma linguagem estética que possibilitaria o desenvolvimento de sujeitos plenos. A segunda, por sua vez, valoriza especialmente os laços sociais entre indivíduos que compartilhem os mesmos valores. Os pesquisadores reconhecem, hoje, essa segunda orientação, pontuando que a ação cultural está associada a um projeto social: “De um modo ou de outro, é pacífico que a ação cultural ou é uma operação sociocultural ou não existe” (Coelho, 2001, p. 42).

Coelho (2001) também discute o papel do agente cultural. Para tanto, ele distingue o espontaneísmo, segundo o qual a ação cultural deve ser espontânea, e o dirigismo, segundo o qual o agente cultural deve dirigir a ação cultural. Para o autor, uma ação cultural espontânea só pode ter lugar quando o que está em questão é a cultura popular. No entanto, no geral, a ação cultural exige algum tipo de intervenção que possa impulsionar seu processo. Isso não significa,

entretanto, que o processo deve ser fabricado pelo agente cultural, que deve cuidar para que sua intervenção não interfira na autenticidade do processo. Assim, um certo dirigismo é inevitável. Na realidade, é responsabilidade do agente cultural dirigir o processo da ação cultural no sentido de lhe dar partida e criar as condições para que as pessoas possam dirigi-lo.

Milanesi (1987) é mais um teórico que aborda a ação cultural. Para o autor, ela ganhou um novo sentido em razão da modernização das bibliotecas porque esses espaços deixam de ser vistos como meros depositários de livros e passam a ser compreendidos como espaços de acesso e compartilhamento de informações em sentido mais amplo. Diante disso, a biblioteca se torna um local no qual estão presentes diversas fontes de conhecimento, tais como: palestras, cursos, musicais, filmes, exposições, encontros, entre outros. Considerando o contexto da modernização das bibliotecas, o mesmo autor define ação cultural da seguinte forma:

A ação cultural, nesses termos, pretende o aprimoramento cultural do indivíduo através de uma educação informal do mesmo, incentivando a produção cultural da comunidade em todos os níveis. Dessa forma, busca a diversidade de público atingido, inclusive, as camadas mais carentes da população (Milanesi, 1987, p. 96).

Sperry (1987) também discute a temática da ação cultural. Ela emprega o termo “animação cultural”, que é uma expressão não muito apropriada por dar a ideia de que o agente cultural é um animador de receptores passivos. Crítica que, como já considerado, aparece em Coelho (2001). De qualquer modo, Sperry (1987) define animação cultural como “atividades desenvolvidas pelos bibliotecários em conjunto com outros membros da comunidade onde a biblioteca estiver instalada, com o objetivo de estimular e aprimorar o gosto pela leitura e artes”. Ela propõe que, de algum modo, a animação cultural, que já era praticada no exterior, pudesse ser aplicada no Brasil considerando projetos que, segundo ela, foram exitosos na França. Isso ocorre porque a autora escreve em um momento em que o Ministério da Cultura no Brasil havia sido recentemente criado, e a prática seria inovadora.

Flusser (1983), por sua vez, fala da biblioteca como um instrumento de ação cultural. Ele entende que “a ação cultural é basicamente mediação e criação de acervo, inseridas em contexto cultural bem definido” (Flusser, 1983, p. 148). Essa compreensão da ação cultural se relaciona com dois sentidos do termo cultura. Cultura, de um lado, refere-se a um acervo de informações que se relaciona ao conjunto de obras e objetos que o ser humano criou. Por outro lado, o termo também carrega o sentido de uma cosmovisão e da relação entre os sujeitos e suas práticas individuais e sociais. Essa dupla conceituação significa que se pode falar de uma

herança cultural que é tanto universal, por ser o acervo dos objetos criados pelo humano, quanto algo que reflete as práticas e experiências históricas dos sujeitos.

A relação dos sujeitos com a herança cultural pode ocorrer de duas formas. É possível receber a herança cultural de forma passiva, simplesmente aceitando a herança recebida, quanto reelaborar, de modo ativo, a herança cultural recebida. Essa reelaboração pode se dar de forma criticamente engajada, que ocorre quando se leva em conta um olhar reflexivo sobre o próprio contexto social. O bom agente cultural é aquele capaz de fazer essa articulação entre os objetos culturais e seu contexto social (Flusser, 1983).

O agente cultural precisa, ainda, de acordo com Flusser (1983), estar atento às diferentes ideologias da política de cultura. Entre essas ideologias, ele cita a *ideologia das necessidades culturais*. Ela consiste na tese de que a política de uma cultura precisa se basear nos desejos de sua população, sendo essa população concebida como uma entidade abstrata supostamente neutra e imparcial. Em tal ideologia, a ação cultural se dá como uma relação comercial, na qual o que vale são os desejos que a população manifesta em relação ao objeto cultural. Tudo se dá baseado na lei da oferta e da cultura, precisando a ação cultural atender a esses interesses comerciais da população.

Uma segunda forma de ideologia é a *ideologia da inocência cultural*. Trata-se da ideia de que a relação do humano com a cultura é direta e natural. A ação cultural baseada nessa ideologia parte da noção de que basta ao humano ter uma disponibilidade interior natural para captar a riqueza do objeto cultural. Parte-se do princípio de que, como o ser humano possui uma propensão natural para a cultura, o conhecimento não é necessário na ação cultural. Há uma disposição humana inata para absorver o que os objetos culturais têm a oferecer (Flusser, 1983).

Há, ainda, a *ideologia da democratização cultural*. Ela parte da ideia de que todos os seres humanos têm direito à cultura. Assim, ele é pensado como um direito humano fundamental ao lado de outros, como o direito à vida, à liberdade, à moradia, à alimentação e ao lazer. No entanto, esse direito é concebido de uma forma abstrata universal que ignora as condições concretas dos sujeitos reais. A ação cultural aparece, nessa perspectiva, como algo relacionado a atender um direito humano universal em vez de uma prática que parta das especificidades de cada indivíduo e comunidade (Flusser, 1983).

Por fim, Flusser (1983) trata também da *ideologia da salvação cultural* e da *ideologia da religião cultural*. A primeira parte da ideia de que a cultura tem como função salvar o humano da sociedade industrial que ameaça mecanizá-lo. Dentro dessa perspectiva, a ação cultural teria como objetivo reestabelecer a harmonia ou equilíbrio entre o ser humano e a natureza, algo que teria sido perdido em razão do domínio da técnica sobre o humano. A

segunda segue a mesma linha da ideologia da salvação cultural, mas tem como objetivo promover o humanismo, que se baseia na comunhão de todos os homens. A ação cultural aparece, dentro dessa ideologia, como algo que supostamente uniria todos os humanos em uma comunhão que faria desaparecer qualquer tensão.

Flusser (1983) defende que o agente cultural deve conhecer essas ideologias justamente para se manter distante delas, o que não significa buscar uma neutralidade, ao contrário, o agente cultural precisa fazer uma opção política. A ação cultural é, assim, assumida como algo que pode possibilitar a emancipação e a transformação social. Seria possível distinguir, assim, duas formas de ação cultural. Pode-se falar da ação cultural domesticadora, que é ideologicamente orientada e que contribui para a manutenção do sistema social e econômico vigente. Em oposição a isso, há a ação cultural emergente, aquela que visa à libertação social e que se baseia em uma compreensão crítica da realidade.

Por fim, uma última teórica importante que embasou os estudos e pesquisas sobre ação cultural no período entre 1970 e 1990 foi Maria Helena Toledo Costa Barros. Ela possui uma vasta produção que vai além desse período em que houve uma maior preocupação com a temática da ação cultural. “Sua produção se estende até 2013, ano de sua morte” (Almeida Júnior, 2017, p. 49). A autora entende que a ação cultural pode ser um fator de inclusão social que se dá em um contexto pedagógico e informacional.

A ação cultural pode ser uma forma de tornar informações mais acessíveis ao público, além de contribuir para a transformação social. Barros (2007, 2008) considera, ainda, que a ação cultural envolve três práticas concomitantes e articuladas: informar, debater e criar. Trata-se, pois, de um processo em que a informação circula associada ao diálogo e à criatividade, o que se dá de forma dinâmica.

Barros (2010) também considera a importância do bibliotecário, entre outros profissionais, na organização e disseminação da informação. No entanto, o bibliotecário, no que diz respeito à ação cultural, enfrenta alguns desafios. Em primeiro lugar, há a questão do tempo e da formação. As mudanças tecnológicas e culturais produzem uma nova realidade e, muitas vezes, os profissionais se formaram em outro contexto. Além disso, o próprio público também se transforma. Por outro lado, há coisas que antigos profissionais valorizavam que escapam aos novos profissionais. Outro obstáculo apontado pela autora diz respeito à própria mentalidade profissional que, por vezes, ignora o caráter inovador da ação cultural.

O tempo também traz, de acordo com Barros (2010), outras dificuldades. Por vezes, valoriza-se, demasiadamente, o que é mais moderno, o que acaba por negligenciar o valor de certas contribuições do passado. Com as novas tecnologias, surgem novos desafios. Nesse

contexto, pode parecer que o número de usuários das bibliotecas tenda a cair, dado que agora as pessoas possuem maior acesso à informação por meio de aparelhos eletrônicos e da *internet*, no entanto, a própria biblioteca pode se valer das novas tecnologias e as utilizar como um recurso disponível para suas atividades. A ação cultural não é algo estático, ela pode, então, incorporar avanços tecnológicos e se adaptar às mudanças trazidas pelo tempo.

Expostos anteriormente alguns entendimentos sobre a mediação cultural e a ação cultural, discorreremos, na próxima seção, sobre os aspectos comuns entre esses conceitos.

3.5 Ação cultural e mediação: aproximações

Tanto o conceito de mediação cultural quanto o de ação cultural passaram por uma evolução na literatura. Consideremos, por exemplo, as seguintes definições de ação cultural presentes em Flusser (1983) e em Milanesi (1987):

[...] a ação cultural é basicamente mediação e criação de acervo, inseridas em contexto cultural bem definido (Flusser, 1983, p. 148).

[...] a ação cultural é a injeção de um pensamento político em uma atividade profissional, ou em outros termos, que ela é a síntese da interação entre moral e conhecimento [...] (Flusser, 1983, p. 155).

A ação cultural, nesses termos, pretende o aprimoramento cultural do indivíduo através de uma educação informal do mesmo, incentivando a produção cultural da comunidade em todos os níveis. Dessa forma, busca a diversidade de público atingido, inclusive, as camadas mais carentes da população (Milanesi, 1987, p. 96).

Essas são definições embrionárias de ação cultural. Observa-se que Flusser (1983) trabalha a ação cultural associando-a à mediação. Assim, já se vê que os conceitos de ação cultural e mediação possuem uma forte relação. Há, no entanto, a consideração de que a criação de um acervo é algo que constitui, de modo básico, a ação cultural. O autor acresce a importância de levar em conta o fato de que a ação cultural se dá em um contexto cultural bem definido. Ele observa, ainda, a dimensão política da ação e constata que ela se dá enquanto uma atividade profissional. Isso significa que a ação cultural demanda a presença de um agente cultural competente e qualificado capaz de operar a articulação entre moral e conhecimento.

Já Milanesi (1987) traz alguns elementos para pensar a ação cultural. O primeiro diz respeito ao fato de que ela envolve um aprimoramento do indivíduo, o que lembra uma noção historicamente relacionada à ideia de cultura, que é a noção de cultivo do sujeito. É possível ver que o autor ainda pensa ação cultural como educação, o que reflete uma noção que aproxima tais ações das práticas pedagógicas. Assim, em ambos os autores, Flusser e Milanesi, há uma

semente de algumas questões importantes, mas ainda algumas limitações no conceito que merecem ampliação.

Mais recentemente, por exemplo, Sanches e Rio (2010, p. 115) propuseram a seguinte conceituação de ação cultural:

A ação cultural que queremos enfatizar constitui-se como um ato de reflexão político e democrático. Ação que organize meios que desperte a valorização e transformação do espaço sociocultural. Ação que, ao promover atividades construídas organicamente, isto é, constituída mediante as circunstâncias vividas como experiências humanas, potencialize e fomente a capacidade criativa de repensar o novo a partir do antigo, um efeito de superação mediada por um processo contínuo de emancipação intelectual.

Percebemos, aqui, uma definição bem mais ampliada de ação cultural. Há uma forte ênfase nos elementos políticos e sociais relacionados à ação cultural, que é pensada como algo que possibilita a transformação social. Há, ainda, o elemento da criatividade, à medida que a ação cultural contribui para processos de criação que podem ter um papel fundamental em fomentar o que os autores denominam como emancipação intelectual. A ação cultural, assim, pode ser pensada como um ato criativo e transformador que traz a possibilidade política e emancipadora dos sujeitos.

Quanto à mediação cultural, a mesma evolução no conceito pode ser percebida quando se comparam definições antigas com conceitualizações mais recentes. Perrotti e Pieruccini (2007, p. 82-83), por exemplo, consideram que o conceito de mediação se refere “a um conjunto de elementos de diferentes ordens (material, relacional, semiológica) que se interpõem e atuam nos processos de significação”. Revela-se, assim, uma ênfase no aspecto linguístico, considerando a mediação como pertencendo, fundamentalmente, ao campo do discurso e do simbólico. Mais recentemente, temos a seguinte definição proposta por Lessa e Gomes (2017):

Desse modo, a mediação se apresenta como uma ação voltada para a promoção e integração da sociedade, intervindo nos contextos socioculturais como um processo comunicacional de transformação e reorganização das relações sociais (Lessa; Gomes, 2017, p. 36).

Assim como na definição mais recente de ação cultural, essa conceituação também foca nos aspectos sociais e políticos, enfatizando a relação do conceito com a noção de transformação. Ambos os conceitos, portanto, possuem uma forte relação, o que permite colocá-los em diálogo. Muitas vezes, os dois, inclusive, confundem-se. Por vezes, considera-se que as ações culturais são formas de mediação cultural enquanto, em outros casos, os termos são

utilizados intercambiavelmente, como sinônimos. As duas noções estão relacionadas a processos de apropriação e construção de significados bem como de transformação social e emancipação.

Exposto o panorama entre os entendimentos da mediação cultural e ação cultural na Ciência da Informação, aprofundamos, no capítulo que segue, os sentidos, funções e práticas das bibliotecas escolares.

4 BIBLIOTECA ESCOLAR E AÇÃO CULTURAL

Conforme as bases teóricas desta pesquisa, parece-nos claro que tanto a Antropologia Cultural como seu diálogo com a Semiótica da Cultura e outras abordagens coirmãs inscrevem as bibliotecas escolares no contexto da cultura, sendo as mesmas produtos da cultura e produtoras de construtos simbólicos. Na primeira e matricial função da biblioteca, temos a mediação cultural, termo minimamente esclarecido no capítulo anterior sobre as aproximações entre mediação e ação cultural.

Vale a pena reforçar que é sob o viés antropológico que apresentamos, nesta pesquisa, o papel, a missão, os objetivos e os fenômenos socioculturais potencializados pelas bibliotecas, notadamente a biblioteca escolar. Assim, o delineamento deste quarto capítulo visou escolher da trajetória e das teorias da biblioteca escolar aqueles conceitos mais próximos do que vimos chamando aqui de mediações e ações culturais, potencializadas nos fazeres dessa importante unidade de informação e de cultura.

4.1 Biblioteca escolar: características e evolução conceitual

O conceito de biblioteca escolar tem evoluído significativamente, aprimorando-se e se adaptando à dinâmica social. Nesse sentido, podemos definir a biblioteca escolar como um “espaço de aprendizagem físico e digital onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento” (IFLA, 2016, p. 19). Dessa forma, a biblioteca escolar deve ser entendida como um lugar de emancipação de onde partirão as ações que se originam no livro para o imaginário das pessoas, contribuindo para o seu crescimento pessoal, social e cultural. Nessa perspectiva, a biblioteca escolar configura-se, ainda, como espaço político e de promoção de debates que possibilitam à sua comunidade o acesso à informação e ao conhecimento por meio dos diferentes serviços e dos materiais que são disponibilizados nesses equipamentos informacionais (Sala; Castro Filho, 2020). A IFLA/UNESCO (2016) amplia o conceito de biblioteca escolar, enfatizando as relações entre as questões educativas e socioculturais, ressaltando a função social da biblioteca e a definindo como “[...] um espaço social aberto a eventos culturais, profissionais e educativos (por exemplo, efemérides, encontros, exposições) para a comunidade em geral” (IFLA, 2016, p. 20).

Fragoso (2002) aponta que, embora quase sempre esquecida, e frequentemente marginalizada, a biblioteca tem funções fundamentais a desempenhar na escola, agregadas em

duas categorias: a educativa e a cultural. Na realidade concreta, muitas vezes, as bibliotecas escolares são relegadas ao papel de serem suplementos da sala de aula ou mero depósito de livros; porém, a biblioteca escolar vai muito além disso e “deve passar a assumir o seu verdadeiro lugar na escola, como centro dinamizador e difusor do conhecimento produzido pela coletividade” (Lanzi; Ferneda; Vidotti, 2013, p. 32). Nesse cenário, a biblioteca escolar é um mecanismo ativo no processo de ensino-aprendizagem e não deve ser vista apenas como um apêndice nas escolas, mas como parte indispensável ao projeto pedagógico (Fragoso, 2002).

Historicamente, a biblioteca consiste em um espaço que facilita o acesso à informação e que guarda um conjunto de materiais em seu acervo. Trata-se, portanto, de um local relacionado ao registro de informações. Até o século XX, entretanto, o acesso às bibliotecas era ainda restrito, apesar do fato de que a Revolução Francesa tivesse colocado os livros à disposição de pessoas que não faziam parte da nobreza. A Revolução Industrial também contribuiu para que a biblioteca se tornasse um serviço oferecido ao público. Com a Revolução Russa, por sua vez, houve também uma maior socialização do acesso às bibliotecas. No século XX, a biblioteca assumiu o lugar de funcionar como um banco de dados no qual o acesso à informação foi sistematizado (Milanesi, 1983).

No caso do Brasil, historicamente, o analfabetismo fez da leitura de livros algo elitizado. No período colonial, os livros foram utilizados por jesuítas para promover a doutrinação religiosa. De todo modo, a publicação e circulação de obras era altamente controlada, havendo censuras por parte dos portugueses em relação a leituras consideradas pecaminosas. Os conventos passaram a ser os locais onde se acumulavam livros, de modo que essas bibliotecas serviam ao propósito de serem bases para o trabalho de catequese. Em 1759, os jesuítas foram expulsos do Brasil por Marquês de Pombal, o que fez com que essas bibliotecas fossem abandonadas. Além disso, no Brasil colônia, a impressão de livros foi proibida, então todo livro deveria ser importado de Portugal e obedecer a rigorosas regulamentações (Milanesi, 1983).

Em 1808, a coroa portuguesa se transferiu para o Brasil como uma forma de se proteger da expansão das tropas de Napoleão. Com essa transferência, o rei D. João VI trouxe para o Brasil a Biblioteca Real, que tinha 60 mil volumes e foi aberta para o público. A coroa também trouxe a tipografia para que fosse constituída a Imprensa Régia. Todavia, a impressão de livros no Brasil continuou fortemente controlada e submetida à censura. Qualquer obra que pudesse trazer questionamentos ao domínio colonial era interdita. Entretanto, é possível que obras proibidas tenham circulado de forma clandestina, especialmente aquelas com conteúdo revolucionário e que poderiam ter influenciado movimentos de inconfidência que contestavam o domínio colonial (Milanesi, 1983).

Após a independência do Brasil, surgiram os jornais e folhetos que passaram a ser impressos e a circular no país, permitindo com que novas ideias fossem propagadas, o que também resultou na criação de algumas bibliotecas. Ainda assim, o acesso à leitura continuava restrito a poucas pessoas em virtude das altas taxas de alfabetismo. Tal cenário continuou mesmo com a instauração da República. No começo do século XX, menos que 30% da população era alfabetizada. Assim, a possibilidade de uma biblioteca como espaço acessível esteve relacionada à necessidade de escolarização, de alfabetização (Milanesi, 1983).

A Reforma do Ensino em 1971 foi responsável por enfatizar a importância do ensino associado à pesquisa, fazendo com que estudantes passassem a procurar as bibliotecas, estabelecendo-se, assim, uma relação entre escola e biblioteca. Em sentido tradicional, a escola é pensada como um lugar em que o professor, dotado de conhecimento, transfere informações para o aluno, concebido como um recipiente passivo nessa relação. A escola, tradicionalmente, no Brasil, coloca-se como um espaço de assimilação de informações, em uma relação assimétrica entre aquele que ensina e aquele que aprende (Milanesi, 1983). Todavia, sob a ótica de Freire (1996, p. 52), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Assim, de acordo com a pedagogia freiriana, o ideal é que os professores possam aprender junto com os alunos, apresentando exemplos práticos do cotidiano, para que os discentes sejam incentivados a serem os protagonistas das próprias histórias, despertando a consciência crítica das situações política, econômica e social em que estão inseridos (Freire, 1996).

As bibliotecas escolares no Brasil enfrentam dois grandes problemas. Em primeiro lugar, estão associadas ao modelo tradicional de ensino, no qual os livros são vistos apenas como fontes de informação, a leitura dos textos é feita sem criticidade e sem um papel ativo do leitor em fazer associações, reflexões e formar suas próprias conclusões. O segundo problema é que a presença de bibliotecas nas escolas não foi acompanhada de profissionais capacitados para atuar nesses locais, como bibliotecários. Isso mostra como, historicamente, no Brasil, não houve a valorização do profissional capacitado e específico para o trabalho nas bibliotecas e como, mesmo quando os bibliotecários passaram a ser contratados para atuar em bibliotecas, houve uma incompreensão de seu papel, como se eles deveriam atuar apenas com catalogação de livros (Milanesi, 1983).

De acordo com Milanesi (1983), as bibliotecas públicas foram, com o tempo, transformadas em bibliotecas escolares. Assim, de maneira geral, todas as bibliotecas, não só as públicas, possuíam como responsabilidade básica a função educacional. Dessa forma, biblioteca e ensino (formal e não formal) passam a se imbricar (Almeida Júnior; Silva, 2021).

No entanto, o acervo dessas bibliotecas era, em alguns casos, ruim; e a procura por elas, pequena. Dadas as limitações das bibliotecas escolares e públicas, as Universidades construíram suas próprias bibliotecas com um acervo muito mais completo e adequado à realidade dos que fazem uso dela. No entanto, mesmo as bibliotecas universitárias não se encontravam imunes aos problemas da fragilidade do ensino.

À medida que os alunos terminavam o ensino médio de forma precária, o ingresso deles nas universidades trazia desafios. Como esses alunos não foram estimulados a fazer uso das bibliotecas durante os ensinos médio e fundamental, ao entrarem nas Universidades, mesmo que, em alguns casos, tenham tido acesso a um acervo melhor, muitos não estavam preparados para fazer bom uso do material disponível naquele espaço.

Pimenta (2019) ressalta que esse cenário é encontrado em todo o território nacional, considerando que a maioria das escolas brasileiras não possui biblioteca. Em 2021, segundo os dados do Ministério da Educação (MEC), existiam 137.828 escolas públicas de educação básica (rurais e urbanas). Dessas, 31%, que totalizam 42.727 escolas, possuíam biblioteca. Todavia, são mínimos os esforços para proporcionar aos educandos uma utilização satisfatória desse espaço a fim de nortear e promover a mudança de concepções e práticas (Pimenta, 2019).

As bibliotecas cumprem um papel fundamental para o desenvolvimento tecnológico e científico de um povo, pois são elas que garantem a circulação do conhecimento e o acesso às publicações de resultados de pesquisas. Além do mais, podemos compreender o acesso à informação como um direito do cidadão. A democracia pressupõe que seus membros participem ativamente nas decisões políticas tomadas por seus representantes e que estejam informados sobre questões importantes sobre sua própria sociedade. Desse modo, o acesso à informação é essencial em uma democracia (Milanesi, 1983).

A biblioteca escolar pode ter um papel ativo na construção das bases e instrumentos da escolarização, servindo de fundamento para delimitação do currículo e organização do processo de aprendizagem dos estudantes. Desse modo, a construção de um plano pedagógico é inseparável de questões colocadas pela biblioteca escolar. Os programas de ensino precisam seguir certas noções orientadoras que não podem ser pensadas sem discutir o papel da biblioteca no processo de ensino-aprendizagem (Silva, 2021). Nesse contexto, é necessário que a biblioteca (quando existe) esteja presente nos planos de ensino das “disciplinas”, visto que, como estratégia do ensino e da aprendizagem, ela é essencial na mobilização de saberes.

A biblioteca possui, assim, uma função educativa servindo como um espaço no qual se articulam conhecimentos e se abrem novas potencialidades de trocas, reflexões e construção de saberes. Nesse processo, não só os professores e estudantes desempenham um papel importante,

mas também os bibliotecários. O papel desses profissionais não se restringe à catalogação de obras, antes eles desempenham uma função fundamental na construção da biblioteca como um espaço de aprendizagem articulado às novas possibilidades de reinventar o sistema curricular (Silva, 2021).

Essa articulação entre a biblioteca e os programas pedagógicos se liga à perspectiva dos chamados “currículos narrativos”, os quais dizem respeito a um entendimento de que os currículos não devem funcionar como prescrições, mas sim como narrações. O currículo tradicional geralmente é pensado como um programa de conteúdo a ser ministrado. Esses conteúdos seriam projetados dentro de um programa pronto a ser seguido, sem alterações, funcionando como um processo prescrito que serve de diretrizes para as práticas escolares. Já a perspectiva do currículo como narração compreende que o programa curricular é um processo aberto que se constrói de modo dinâmico à medida que as práticas escolares se dão de modo concreto. Assim, há uma autonomia maior do trabalho com ensino e aprendizagem já que os educadores não estão presos a um programa rígido previamente estabelecido (Silva, 2021).

A perspectiva de currículos narrativos também significa uma maior autonomia para os bibliotecários, pois eles podem atuar de modo interdisciplinar, na construção, gestão e condução dinâmicas dos currículos. Os bibliotecários atuam, assim, na superação de uma concepção cristalizada do currículo e na promoção de um novo modelo educativo. O currículo como narração significa, assim, uma nova forma de pensar a educação, na qual atuam de modo ativo, não apenas professores e estudantes, mas também outros profissionais, como é o caso dos bibliotecários. O espaço da biblioteca passa a ser, então, um componente central da construção dinâmica dos sistemas curriculares (Silva, 2021).

Isso significa pensar a educação de um modo que não esteja centrada meramente no papel dos professores, embora eles também sejam importantes. Limitar a educação e a escolarização à atuação dos professores é uma forma de pedagogização exagerada do processo de ensino e aprendizagem. À medida que a biblioteca é um espaço fundamental no contexto da escola, o bibliotecário também possui um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Para que a biblioteca integre efetivamente a escola, é preciso uma equipe especificamente capacitada para a atuação com os elementos desse espaço. A responsabilidade com o processo de ensino e aprendizagem precisa ser compartilhada de modo interdisciplinar entre bibliotecários, professores e pedagogos, o que requer, de cada um deles, uma formação continuada (Silva, 2021).

De acordo com Silva (2021), aqueles que administram as bibliotecas precisam, assim, assumir o compromisso de integrar a aprendizagem na biblioteca ao currículo escolar. Para que

essa integração ocorra, é necessário um trabalho conjunto entre professores e bibliotecários. Além disso, é preciso que a própria biblioteca e a escola, enquanto instituições, estejam comprometidas com a democratização do conhecimento e promoção do pensamento crítico.

Entretanto, essa perspectiva colaborativa enfrenta desafios, como o fato de que nem todos os profissionais estão preparados, em termos de formação, para atuar de forma interdisciplinar. Além disso, muitas vezes, o papel do bibliotecário é incompreendido, sendo reduzido à ação de catalogação de livros. Enfim, superar o modelo tradicional de ensino enfrenta resistência daqueles presos a esse modelo (Silva, 2021).

De acordo com Campello (2003), a biblioteca escolar pode ser compreendida como um espaço de produção de conhecimentos, de modo que ela possui uma função educativa. Em relação a essa função, a biblioteca se sustenta, de acordo com a autora, sobre um tripé que envolve os seguintes aspectos: leitura, pesquisa e ação cultural.

- (1) **Leitura:** originalmente, a biblioteca foi pensada como o espaço para a formação do hábito da leitura. No entanto, uma certa crítica tem sido feita à ideia de uma leitura compulsória, na qual se valoriza, de modo exagerado, a quantidade de livros lidos ou de informação acumulada. Ao invés disso, uma perspectiva crítica enfatiza o papel da leitura como instrumento de construção de uma leitura de mundo, não importando tanto a quantidade de livros lidos ou a leitura compulsória de material requerida pelos professores, mas sim o quanto a leitura pode ser transformadora. Nesse contexto, a leitura também pode ser associada ao lúdico, às dramatizações e às leituras comunitárias. A leitura também permite um embasamento mais sólido das ideias e perspectivas adotadas pelos sujeitos.
- (2) **Pesquisa:** quanto a esse aspecto, inicialmente se enfatizava a biblioteca escolar como um lugar de complementação do que é ensinado em sala de aula. Assim, um aluno que quisesse se aprofundar a respeito de algum assunto aprendido na aula poderia ir até a biblioteca para fazer sua própria pesquisa mais detalhada sobre o assunto. Posteriormente, essa compreensão foi ampliada, de modo que a biblioteca passou também a ser entendida como um centro de informação e de cultura, no qual se poderia pesquisar em materiais não só bibliográficos, mas também em recursos audiovisuais, registros e documentos. A biblioteca, portanto, serve como espaço amplo de pesquisa.
- (3) **Ação cultural:** a princípio, a biblioteca foi proposta como um espaço que diminuiria a distância entre o sujeito e seu meio social, embora essa proposta inicial fosse colocada de forma vaga e superficial. Outros autores, todavia, propunham a perspectiva da biblioteca enquanto acervo que servisse ao enriquecimento cultural. No entanto, foi o

conceito de “ação cultural” que ganhou mais espaço na literatura sobre o assunto. Esse termo traz a ideia da biblioteca como um lugar dinâmico no qual há espaço para manifestações culturais. Os trabalhadores da biblioteca passaram a ser compreendidos, não meramente como *animadores* culturais, mas como *agentes* culturais. Aparece, nesse contexto, um debate complexo. Enquanto alguns propõem que o bibliotecário, em termos de ação cultural, tem mais um papel de animador ou auxiliador, outros postularam que esse profissional precisa ter um papel ativo e de protagonismo na atuação da biblioteca enquanto espaço de ação cultural.

A biblioteca escolar cumpre um papel na formação integral do cidadão, tendo o potencial de propiciar que o sujeito reflita criticamente sobre sua própria realidade. No entanto, é importante não reduzir a biblioteca a um papel pedagógico, como se ela fosse mero complemento da sala de aula, uma vez que “a biblioteca da escola é também fator de empoderamento, de conectividade e, sobretudo, de inclusão” (Pimenta; Balça; Silva, 2022, p. 10). Desse modo, a biblioteca escolar vai além de servir como um espaço pedagógico, já que ela também opera como um lugar de empoderamento de sujeitos e comunidades. É importante, portanto, considerar como a biblioteca escolar pode ser um espaço de construção de ações transformadoras que reforcem os laços comunitários, promovendo a consciência social.

Pimenta (2019) faz uma crítica, entretanto, ao fato de que na literatura, muitas vezes, enfatiza a importância da biblioteca na promoção do prazer pela leitura. Ela critica a literatura porque frequentemente essa ênfase não vem acompanhada de uma real valorização do espaço da biblioteca e de seus profissionais. Para Almeida Júnior e Silva (2021), a leitura é um dos fazeres da biblioteca escolar, mas divide sua importância com outras ações. Assim, embora a literatura se mostre ciente da relevância de estimular o prazer pela leitura, a biblioteca escolar não é igualmente valorizada.

No cenário de desvalorização desse espaço, as bibliotecas escolares enfrentam diversos desafios, que passam por capacitar melhor os profissionais da escola, integrar a biblioteca aos demais espaços educacionais, melhorar a infraestrutura das bibliotecas e promover o acesso à leitura e à cultura. Tudo isso requer um trabalho colaborativo e investimento por parte do Estado. Para tanto, é preciso que diferentes atores do contexto escolar atuem em conjunto para estruturar o espaço da biblioteca, construindo uma cultura colaborativa em torno dela (Pimenta, 2019).

Na esteira dessas discussões sobre as atribuições, missão e desafios da biblioteca escolar, a *International Federation of Library Associations and Institutions* - IFLA tem se posicionado e lançado diretrizes para seu funcionamento, tal como veremos adiante.

4.2 O Manifesto IFLA/UNESCO

O Manifesto da *International Federation of Library Associations and Institutions* - IFLA/UNESCO (1999) para biblioteca escolar discute o papel da biblioteca escolar no ensino e aprendizagem de caráter público e universal. O documento defende que são objetivos da biblioteca escolar o apoio a execução de programas definidos pelo currículo escolar; o desenvolvimento do hábito de leitura; o apoio a todos os estudantes em seus processos de aprendizagem; a exposição dos estudantes a novas oportunidades e recursos; a organização de atividades culturais; o trabalho colaborativo entre professores, administradores e pais; a promoção da liberdade intelectual e da leitura além do oferecimento de oportunidades de “vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento” (IFLA, 1999, p. 2).

No contexto deste manifesto, a relação entre cultura e imaginação é crucial para compreender o impacto e a importância das bibliotecas escolares. O documento ressalta a cultura como um elemento central na educação e nas bibliotecas escolares. Nesse sentido, ele enfatiza que esses espaços desempenham um papel vital na promoção da cultura, na preservação da diversidade cultural e na estimulação da imaginação dos estudantes, elementos se unem para criar um ambiente enriquecedor onde os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda da cultura, ao tempo em que expandem sua capacidade de imaginação e criatividade. Esse equilíbrio entre cultura e imaginação é essencial para uma educação holística e enriquecedora. Desse modo, as bibliotecas escolares se tornam locais em que os estudantes não apenas absorvem conhecimento, mas também o aplicam de maneira criativa e contextualizada, haja vista que “a biblioteca escolar habilita os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, preparando-os para viver como cidadãos responsáveis” (IFLA, 1999, p. 1).

As *Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar* (IFLA, 2016) apresentam recomendações em relação à função do bibliotecário e da própria biblioteca, como: a necessidade da presença de um bibliotecário capacitado que promova a articulação com o currículo escolar; uma distribuição clara de tarefas entre os profissionais da biblioteca; a necessidade de que a infraestrutura das bibliotecas atenda às necessidades de aprendizagem de seus frequentadores; e a garantia de que as práticas que norteiam os trabalhos realizados na biblioteca sejam baseadas em evidência. Merece destaque a recomendação 8, que explicita as funções do bibliotecário:

As funções de um bibliotecário escolar profissional devem ser claramente definidas incluindo o ensino (ou seja, literacia e promoção da leitura, centrada na investigação e baseada em recursos), gestão de biblioteca, liderança e colaboração com toda a escola, envolvimento da comunidade e promoção de serviços de biblioteca (IFLA, 2016, p. 13).

O documento possui seis capítulos que, em resumo, discutem os seguintes tópicos:

- (1) **Missão e finalidade da biblioteca escolar:** trabalha a definição de biblioteca escolar e o papel dela, levando em conta sua visão, missão e serviços. O capítulo defende que a biblioteca escolar tem como finalidade e missão a valorização e a melhoria do processo de ensino e aprendizagem no que tange a toda a comunidade escolar, incluindo alunos e professores.
- (2) **Enquadramento legal e financeiro da biblioteca escolar:** discute as bases legais e éticas da biblioteca escolar bem como sua infraestrutura, planejamento, financiamento e políticas. Esse capítulo defende que, para que a biblioteca cumpra com sua função e com sua missão, é preciso que ela seja apoiada por legislações e receba recursos adequados em termos de financiamento.
- (3) **Recursos humanos para a biblioteca escolar:** discute os papéis da equipe da biblioteca, as competências necessárias dos que trabalham nesse espaço e as funções do bibliotecário escolar. O capítulo lista como funções do bibliotecário escolar o ensino; a gestão; a liderança e colaboração; o envolvimento da comunidade e, por fim, a promoção de programas e serviços da biblioteca.
- (4) **Recursos físicos e digitais da biblioteca escolar:** esse capítulo trabalha questões relativas às instalações, ao desenvolvimento e à gestão da coleção. Destaca-se a importância de que a biblioteca faça uso das novas tecnologias e se adeque às novas demandas exigidas por tudo que rodeia o processo de ensino e aprendizagem.
- (5) **Programas e atividades da biblioteca escolar:** este capítulo apresenta algumas das atividades que integram programas realizados pelas bibliotecas escolares, como a promoção da leitura, a formação de professores e os projetos de integração tecnológica.
- (6) **Avaliação da biblioteca escolar e relações públicas:** nesse capítulo, são discutidas questões sobre a avaliação da biblioteca escolar em conformidade com o modelo de práticas baseadas em evidência.

4.3 A Lei das Bibliotecas Escolares

De acordo com a Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, que versa sobre a universalização das bibliotecas escolares, todas as instituições de ensino do país, quer públicas quer privadas, devem contar com bibliotecas (Brasil, 2010). No entanto, essa legislação possui algumas restrições, como a ausência de uma definição clara do processo de fiscalização necessário para assegurar a sua implementação, como observado por Silva (2011).

No Brasil, a Resolução CFB nº 220/2020, do Conselho Federal de Biblioteconomia, de 13 de maio de 2020, é um dos instrumentos normativos que dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares. Ele está em consonância com a Lei nº 12.244 e, conforme o documento, as bibliotecas escolares devem:

- a) contar com espaço físico exclusivo, suficiente e adequado para o acervo, o atendimento e a oferta de serviços, bem como para a realização dos serviços técnicos e administrativos;
- b) possuir acervo atualizado e diversificado que atenda às necessidades da comunidade escolar;
- c) adotar normas e padrões biblioteconômicos na organização de seu acervo, visando facilidade e eficiência na busca e atendimento;
- d) promover o acesso a informações digitais;
- e) funcionar como espaço inovador e convidativo que propicie aprendizagem e criatividade;
- f) ser administradas por bacharéis em Biblioteconomia registrados em seu órgão de classe, auxiliados por equipes em quantidade e qualidade adequadas;
- g) adotar horário de atendimento que atenda às necessidades de toda a comunidade escolar (CFB, 2020, p. 1).

Apesar de a Resolução CFB nº 220/2020 apresentar conceitos mais amplos relacionados à qualidade, à acessibilidade, aos recursos técnicos e humanos nos ambientes das bibliotecas escolares, o documento difunde um conceito igualmente reducionista de biblioteca escolar, ao defini-la como uma “coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinados à consulta, pesquisa, estudo ou leitura, sendo considerado um dispositivo informacional obrigatório em todas as instituições” (CFB, 2020, p.1).

Nesse sentido, a discussão sobre as bibliotecas escolares envolve estar ciente das limitações presentes nas legislações bem como na realidade concreta, buscando pensar alternativas para que se construa o espaço da biblioteca de uma perspectiva colaborativa e que permita que esse espaço seja construído de modo a valorizar a cultura e suas expressões.

Outrossim, para que essa legislação se traduza efetivamente na concretização das bibliotecas como espaços de promoção do conhecimento, é fundamental que elas não se transformem apenas em locais de armazenamento de livros, como frequentemente acontece. (Siqueira *et al.*, 2022).

De acordo com o Conselho Regional de Biblioteconomia do Estado de São Paulo - 8ª Região (CRB-8), após 12 anos de implementação da Lei das Bibliotecas Escolares, o que prevalece é uma negligência em relação à Educação Pública, já que o cenário praticamente permanece inalterado. Todavia, depois de alguns esforços, a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei 5.656/2019 - da deputada Carmen Zanotto (Cidadania - SC) e da ex-deputada Laura Carneiro, que, originalmente, foi apresentado na Câmara como Projeto de Lei 9.484/2018 - que visava à criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE).

Após um período de cinco anos, o mencionado projeto obteve um parecer favorável da relatora, Senadora Zenaide Maia (PSD - RN). Em 14 de setembro de 2023, o Senado aprovou a criação do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares (SNBE), cujo propósito é estimular a implementação de novas unidades e aprimorar a rede de bibliotecas. Essas instalações devem desempenhar, adicionalmente, o papel de centros permanentes de ações culturais e educacionais. Conforme relatado pela Agência Senado⁴, o texto foi aprovado com modificações e, agora, retorna à apreciação da Câmara dos Deputados.

Dessa forma, o texto passa a considerar biblioteca escolar como o “equipamento cultural obrigatório e necessário ao desenvolvimento do processo educativo” (5.656/2019, p. 2), que terá uma série de objetivos, como: disponibilizar e democratizar a informação, promover as habilidades e constituir espaço de recursos educativos. Atualmente, a definição de biblioteca escolar prevista na lei é mais restrita, resumindo-se a afirmar que são unidades depositárias de coleção de livros, materiais videográficos e documentos registrados em qualquer suporte destinado a consulta.

Além das alterações mencionadas, a proposta altera a Lei 12.244/10 e prorroga para 2028 o prazo para que todas as escolas do país tenham biblioteca com acervo mínimo de um título para cada aluno matriculado e um bibliotecário por colégio.

No que concerne aos espaços físicos, o sistema será encarregado de estabelecer diretrizes mínimas para a instalação de bibliotecas nas instituições de ensino, incluindo a necessidade de garantir a acessibilidade, de forma a assegurar que sejam espaços inclusivos. Além disso, os locais designados para as bibliotecas devem incluir conectividade à internet.

Outra função primordial do sistema será a implementação de programas de treinamento e capacitação para profissionais visando garantir o correto funcionamento das bibliotecas escolares. Esses profissionais também poderão assumir papéis como agentes

⁴ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/09/14/senado-aprova-criacao-do-sistema-nacional-de-bibliotecas-escolares>. Acesso em: 17 set. 2023.

culturais, promovendo a política de leitura nas escolas. No entanto, o projeto enfatiza que a universalização das bibliotecas escolares deve respeitar as disposições legais relativas aos bibliotecários conforme estipulado nas leis que regulamentam a profissão.

Adicionalmente, destacamos o documento “A biblioteca escolar”, lançado em 2023 pelo CFB. Trata-se de uma cartilha ilustrada que tem como propósito orientar gestores escolares em todo o país sobre a importância e o devido respeito à biblioteca escolar. Simultaneamente, busca fortalecer a campanha #SouBibliotecaEscolar, uma iniciativa apresentada durante a 26ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo. Essa campanha pretende mobilizar tanto o poder público quanto a sociedade para garantir o cumprimento da Lei nº 12.244/2010.

O breve realce à lei aqui apresentada enseja que ela e as principais trajetórias pelas quais as bibliotecas escolares vêm passando são de natureza cultural. Bibliotecas, em diálogo constante com as escolas e seus mecanismos de ensino e mediação educacional, vão dialogando com o seu tempo e seus espaços culturais ao tempo em que convivem com mudanças significativas no comportamento cultural das pessoas que necessitam desse devir dinâmico cultural e social em seus cotidianos. Como nos disse Geertz (2015) as “teias de significação” agem e operam culturalmente nos moldes de um texto cultural, como acentuou a Semiótica da Cultura. O resultado dessas manifestações culturais é o que interessa a esta pesquisa, motivo pelo qual o próximo tópico retoma o tema da função sociocultural, agora exclusivamente no âmbito das bibliotecas escolares.

4.4 A função sociocultural das bibliotecas escolares

No âmbito das bibliotecas escolares, a ação cultural configura uma das suas possibilidades de atuação, tendo em vista o contexto sociocultural em que essas instituições se inserem bem como o fato de terem um potencial transformador na sociedade. Nesse sentido, as suas atividades devem comungar com os interesses dos alunos e serem articuladas ao trabalho docente.

Sob esse enfoque, ao desenvolverem ações culturais, as bibliotecas escolares estão auxiliando a educação dos discentes e fortalecendo a autonomia e capacidade de expressão deles (Nascimento, Carvalho, 2017). Conforme Souza (2014), em sua dimensão política, a ação cultural tem um caráter transformador na sociedade pois, ao difundir a produção cultural, igualmente desenvolve conhecimentos que alteram realidades sociais. Para tanto, o planejamento da ação cultural deve tomar como base as realidades e vivências individuais e coletivas dos sujeitos envolvidos no processo além de contemplar as relações com o ambiente

no qual as ações serão desenvolvidas (Souza, 2014).

Segundo Oliveira, Vieira e Lopes (2015), nas bibliotecas, as ações culturais tratam das práticas e atividades que a unidade desenvolve para aproximar seu público da cultura e fomentar nele formas distintas de lazer e apreensão de conhecimento. Assim, muitas são as manifestações: teatro, contação de história, exposição, sarau, jogos, dança, encontros literários, entre outras. Como diz Almeida Júnior (2007), as ações culturais passam pela ordem da prática e podem ser materializadas por meio de elementos multimidiáticos, envolvendo o texto escrito, o som, a imagem fixa e em movimento.

Diante disso, as ações culturais transformam a biblioteca escolar em um ambiente ativo e dinâmico que exerce atração sobre os alunos, contribuindo para que eles melhorem o desempenho nas várias demandas escolares. Nesse recorte, professores e bibliotecários devem atuar em conjunto, transformando as diversas fontes de informação em elementos direcionados para a aprendizagem e a construção de conhecimentos, tendo a leitura como meio de acesso à informação.

Para Lima, Lemos e Rosa (2014), a interação e o envolvimento entre esses dois profissionais favorecem o andamento das questões relativas ao ensino e a aprendizagem. Na verdade, o trabalho colaborativo entre bibliotecário e docentes guarda dependência com o grau de intervenção envolvido no processo de aprendizagem. Nesse contexto, espera-se que o bibliotecário desenvolva um papel mais decisivo na escola para que a sua função educativa também seja mais efetiva. Para tanto, ele deve realizar atividades em conjunto com os professores e prestar auxílio nos trabalhos que ocorrem dentro e fora da sala de aula (Sala; Militão, 2017).

Ao trabalharem de modo colaborativo, professores e bibliotecário contribuem para uma aprendizagem mais significativa, aplicada e reforçam o projeto educativo da escola. No trabalho em parceria, são elaboradas atividades didáticas mais atraentes e condizentes com o perfil, os interesses e as necessidades dos alunos (Sala; Militão, 2017). No caso das ações culturais, esse trabalho colaborativo é imprescindível, pois a sua execução suscita que projetos sejam elaborados, definindo o público-alvo, os objetivos, as atividades, os recursos envolvidos, dentre outros (Lima, Lemos; Rosa, 2014).

Nesse arcabouço, o professor pode planejar as suas práticas pedagógicas, sistematizando os processos de ensino e aprendizagem, delimitando conteúdos e atividades condizentes com o estágio de formação no qual se encontram os seus alunos. Então, é possível incluir e dar significado as ações culturais planejadas juntamente com os profissionais da biblioteca, entendendo que esse processo contribui para que os discentes mobilizem os saberes

anteriores construídos em outros espaços educativos.

Convém destacar, nesse contexto, que os próprios documentos normativos da Educação não ressaltam toda a potencialidade e relevância das bibliotecas escolares no contexto educacional e social brasileiro, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular, cujas competências propostas estão em consonância com as ações culturais que podem ser desenvolvidas na biblioteca escolar. No entanto, a biblioteca é mencionada apenas três vezes ao longo das 600 páginas do documento, demonstrando, claramente, como esse equipamento é negligenciado, sobretudo, nas escolas públicas.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento nacional de referência para a elaboração dos currículos e ações pedagógicas no contexto da educação brasileira, cujo objetivo é estabelecer uma base que assegure os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Prevista na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, a BNCC apresenta elementos normativos e norteadores para um ensino básico integrador para a criticidade e democratização da cultura, contemplando conteúdos programáticos e metodologias aplicadas em parceria com o ambiente da biblioteca (Paiva; Bouchardet; Freitas, 2021; Costa; Gerlin, 2022). Embora seja considerado o documento normativo mais importante para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, a BNCC “conduz a biblioteca escolar ao ostracismo, pois silencia sobre as potencialidades das bibliotecas escolares” (Terso; Sienna, 2021, p. 17).

A BNCC está organizada a partir de dez competências gerais, a saber: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação; 10) responsabilidade e cidadania, conforme a Figura 3:

Figura 3 - Competências Gerais da BNCC



Fonte: Grupo de Desenvolvimento Integral do Movimento pela Base (2018).

Diante do exposto, percebemos que as práticas de ação cultural no espaço da biblioteca convergem com o conteúdo normativo apresentado pela BNCC, especificamente no que se refere às competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) relacionadas ao mundo da informação, da formação e da aprendizagem constante ao longo da vida. Paiva, Bouchardet e Freitas (2021) verificaram que das dez competências gerais, sete estão diretamente relacionadas ao que se pode desenvolver também em bibliotecas escolares: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; cultura digital; comunicação, argumentação, empatia e cooperação.

Nesse sentido, conforme Silva e Moro (2021), ao desenvolver as ações culturais, é pertinente considerar as práticas sociais de linguagens estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-

se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos (Brasil, 2017, p. 61).

Dessa forma, a biblioteca escolar precisa ser pensada em integração com a escola de modo mais amplo, o que significa compreender que a biblioteca não se restringe a um espaço de consulta ao material bibliográfico nem a mero lugar de acesso a computadores. A biblioteca é, na verdade, “um espaço de interação, de desenvolvimento da criatividade e aproximação com múltiplas manifestações culturais e artísticas” (Neto; Bortolin, 2021, p. 68). Nessa direção, Ricardo, Paulo e Alves (2021, p. 37) apontam que ela deve ser vista como um “espaço de mediação ativo, promissor, catalisador de transformações sociais e educacionais”.

A biblioteca escolar é, portanto, um espaço a partir do qual se podem construir lutas, formular estratégias, embasar perspectivas e propiciar a análise da sociedade e dos meios para sua transformação. Enquanto unidades de informação, as bibliotecas são locais de cultura e devem ser entendidas pela instituição escolar como espaço de contribuição para o desenvolvimento de dinâmicas informacionais por parte dos discentes, que podem realizar parceria com os professores a fim de alcançarem, por exemplo, os objetivos propostos em sala de aula (Santos; Zattar, 2021).

Nesse contexto, entendemos ser possível criar atividades que estimulem e expandam o conhecimento. Tais atividades devem ser caracterizadas por ações que abrangem temas significativos para os grupos aos quais elas se destinam (Milanesi, 2013). Efetivamente, a ação cultural possibilita que a biblioteca escolar planeje e desenvolva atividades para os seus usuários, cooperando com transformações no processo educativo e permitindo a troca de informações sobre temas de interesse coletivo (Almeida, 1987; Silva; Santos, 2014).

Por ser um espaço de manifestações culturais, a biblioteca favorece a prática da mediação cultural, servindo como um ambiente que propicia a interação entre saberes socialmente compartilhados. Rasteli (2021) assinala algumas premissas para a mediação cultural em bibliotecas, independentemente da tipologia:

- a) todas as bibliotecas são mediadoras culturais, independentemente de suas tipologias;
- b) a informação é um produto da cultura; já a mediação cultural é um processo mais amplo, que engloba a mediação da informação e da leitura;
- c) a mediação cultural abrange todas as atividades das bibliotecas, espraiando-se em mediações implícitas e explícitas;
- d) no que tange às mediações explícitas e à função cultural e de lazer das bibliotecas, a mediação cultural é desenvolvida através dos modos de ação cultural, animação cultural e fabricação cultural;
- e) uma pedagogia apropriada ao trabalho do bibliotecário com a comunidade

(mediações explícitas) necessita de maiores investigações, apesar de os pesquisadores participantes da pesquisa apontarem propostas promissoras, destacando a perspectiva dialógica, a do oprimido e a da negociação cultural;

f) a mediação cultural é um processo que envolve estratégias de comunicação, interferências e dispositivos;

g) a mediação cultural é um processo complexo, de práticas heterogêneas, envolvendo dispositivos, suportes, linguagens e técnicas;

h) a mediação cultural na biblioteca encerra as noções de interação, compartilhamento, diálogo, apropriação, protagonismo e cidadania cultural;

i) a mediação cultural refere-se a processos complexos englobando os diversos dispositivos na construção de sentidos;

j) nos processos de mediação cultural, a atuação do bibliotecário abre-se em possibilidades para o acesso, a produção, a circulação, a apropriação e o protagonismo cultural, considerando-se a construção de significados e o desenvolvimento sociocultural da comunidade;

k) os processos de mediação cultural em bibliotecas vinculam-se à construção de sentidos a partir do contato com os elementos formadores da cultura;

l) a gestão pública e as políticas culturais também são reconhecidas como instâncias de mediação cultural;

m) o bibliotecário precisa de conhecimentos transdisciplinares para atuar como mediador cultural e para assim contribuir para a apropriação cultural (Rasteli, 2021, p. 130-131).

Do ponto de vista pragmático, a mediação cultural na escola é “o esforço em aproximar os estudantes-cidadãos de uma variedade de artefatos culturais, sejam eles em formato de objetos (materiais) ou manifestações culturais (imateriais)” (Neto; Bortolin, 2021, p.71).

Por outro lado, Perrotti e Pieruccini (2014) sugerem uma abordagem mais abrangente para a compreensão da mediação cultural, que vai além de uma visão estritamente prática, pragmática. Eles argumentam que a mediação cultural deve ser entendida como um “modelo epistêmico”, ou seja, não se trata apenas de um conjunto de técnicas e práticas, mas de um modelo teórico que precisa ser descrito e analisado em suas partes, relações e interconexões. Perrotti e Pieruccini (2014) estabelecem três paradigmas que pautam a ordem cultural e orientam as práticas e as políticas sociais e culturais, a saber: Paradigma da Conservação cultural, Paradigma da Difusão cultural e o Paradigma da Mediação cultural.

Com isso, é possível estabelecer um conjunto teórico-metodológico para compreender as relações entre conhecimento, cultura e as formas de intervenção nesses processos, permitindo que sejam observados e criticados de forma efetiva.

Do ponto de vista epistemológico, portanto, a noção de mediação cultural emerge num momento em que a de difusão cultural dá mostras claras de esgotamento. Ancorada na ideia de transmissão como um valor em si, a difusão cultural acabou fechando-se num difusionismo ou transmissivismo inoperante, ao deixar de considerar - ou considerando só residualmente - demandas específicas e complexas dos processos de recepção e apropriação

dos signos (Perrotti, 2016, p. 11).

Para compreender a mediação cultural como modelo epistemológico, Perrotti (2017) compreende as bibliotecas enquanto dispositivos e elabora três modelos: a Biblioteca *Templum*, a Biblioteca *Emporium* e a Biblioteca *Forum*.

A Biblioteca *Templum* se concentra na preservação e conservação de obras culturais valiosas, seguindo uma lógica patrimonialista. Esse modelo representa o paradigma da conservação cultural, que valoriza a permanência cultural e a guarda da informação. Esse modelo era comum na época dos manuscritos pré-Gutenberg e foi reservado ao clero e à aristocracia.

A Biblioteca *Emporium* está focada na distribuição e no acesso aos bens culturais, buscando a democratização cultural. Ela representa o paradigma da difusão cultural, que valoriza a mobilidade, a circulação e a oferta da cultura, visando à assimilação cultural por meio do acesso e da transmissão de informação. Esse modelo é mais comum na modernidade, período do Iluminismo e da Revolução da Imprensa, e alcança um público mais amplo, incluindo a burguesia.

A Biblioteca *Forum* é caracterizada pela interação e comunicação cultural, promovendo a democracia cultural. Ela representa o paradigma da mediação cultural, que valoriza as interações dialógicas e a apropriação cultural em uma perspectiva democrática, conduzida pela comunicação e interlocução de sentidos. Esse modelo é próprio da contemporaneidade e da sociedade em rede por ser aberto à participação de todos. Esse paradigma coexiste e compete, na contemporaneidade, com dispositivos culturais ainda presentes nos modelos *Templum* e *Emporium*.

Os modelos de biblioteca *Templum* e *Emporium* estão associados a paradigmas culturais de conservação e difusão, respectivamente, e buscam estar presentes também na contemporaneidade. Assim, podemos identificar dispositivos culturais contemporâneos (como bibliotecas, museus e demais dispositivos/equipamentos culturais) que ainda se enquadram nos modelos *Templum* e *Emporium* e que mantêm esses paradigmas de conservação e difusão.

A biblioteca escolar, à medida que promove a mediação cultural, apresenta-se como um espaço não apenas de leitura de livros, mas também de leitura do mundo. A biblioteca não só amplia o repertório de conteúdo que uma pessoa possui, mas abre novos horizontes que possibilitam a interpretação crítica da realidade social.

A biblioteca escolar possui, assim, um importante papel cultural como parte integrante de sua função social:

Em se tratando das bibliotecas escolares, estas têm como função social satisfazer as necessidades da instituição, desenvolvendo projetos pedagógicos e culturais de forma estratégica que facilite o aprendizado, podendo dar suporte aos programas educacionais, integrando-se à escola de maneira dinâmica e transformando-se em um espaço de interação permanente, exercendo funções informativa, educativa, cultural e recreativa (Ferreira, 2022, p. 43).

Uma questão que precisa ser levada em conta quando se pensa no papel da biblioteca hoje são os recentes avanços tecnológicos. De um lado, eles deixaram à disposição do usuário uma ampla gama de informações, pois, para se fazer uma pesquisa sobre algum tema, basta fazer uso de mecanismos eletrônicos de busca. Ou seja, a *internet* oferece uma série de recursos por meio dos quais é possível acessar informações diversas em livros e artigos em versão digital, favorecendo a construção de acervos próprios em bancos de dados eletrônicos. Na verdade, hoje, percebemos que os alunos já vivem uma dinâmica na qual eles são os protagonistas do seu fazer comunicacional. Então, produzem, disseminam informação e desinformação.

De acordo com Ferreira (2022), a função principal da biblioteca é ser um espaço dinâmico de estímulo à leitura, à pesquisa e de promoção da cultura. Sob esse enfoque, o bibliotecário também possui uma função social, atuando como mediador e facilitador da transformação social, possibilitando a construção de um espaço de compartilhamento de conhecimento, reflexão crítica e aprendizado. A presença do bibliotecário é, portanto, essencial. Não faz sentido haver uma biblioteca sem um profissional capacitado especialmente para atuar nesse espaço. O bibliotecário é a pessoa responsável pela gestão do espaço da biblioteca, por fomentar programas pedagógicos, projetos culturais e integrar a comunidade escolar. Desse modo, atua de modo a promover a conexão permanente e a troca constante entre a escola e outras instituições (Salcedo; Alves, 2014).

É preciso que a biblioteca escolar não se limite a ser um suporte ou complemento do espaço da sala de aula nem que se restrinja a fomentar a leitura (Pajeú; Almeida, 2020). Seu papel vai muito além disso, pois deve ser espaço de mediação cultural e realização de atividades lúdicas e de lazer cultural. Assim, a mediação cultural na biblioteca escolar tem uma função fundamental na formação de leitores críticos, aproximando a comunidade escolar do ambiente da biblioteca (Bari et al., 2018). Nesse sentido, as bibliotecas são consideradas como um espaço de mediação; e o bibliotecário escolar, mediador.

Feitosa (2016, p. 113) pontua que a prática bibliotecária precisa “[...] remodelar o conceito de mediação à luz dos processos culturais advindos das reações dos sujeitos e das

culturas destes, e não apenas aferindo seus modos de organização e tratamento da informação”. Para tanto, é necessário observar em que contextos socioculturais as informações são produzidas, por onde elas circulam e como são recebidas e utilizadas.

Quando se pensa na importância da relação entre a biblioteca escolar e a mediação cultural, um conceito que merece destaque é o de “representação social”. Podemos entendê-la como um fenômeno sociológico e psicológico que diz respeito ao modo como os sujeitos representam seu contexto social e como expressam um determinado modo de compreender o mundo que é compartilhado e transmitido. Trata-se, pois, de um conjunto de imagens, crenças, opiniões e conhecimentos que resultam da interação social. Essas representações permitem que aquilo que, a princípio, pareceria algo estranho, seja integrado à estrutura representativa do sujeito, tornando-se familiar. Esse conceito nos permite pensar em como os sujeitos representam coletivamente o espaço da biblioteca e como essas representações são compartilhadas (Fioravante; Cunha; Lacruz, 2019).

Isso significa que pensar a biblioteca escolar envolve também pensar representações coletivas, o que revela uma articulação entre a educação e a antropologia. A interação social permite ao sujeito construir sua própria identidade e compartilhar seus modos de compreensão de mundo. Essas questões atravessam os modos pelos quais se dão os processos de socialização e aprendizagem. A socialização envolve a introjeção de certas crenças, normas e representações culturais que permitem ao sujeito construir uma compreensão de si mesmo, um modo de constituir sua própria identidade em sua conexão com o mundo e com os outros. Visto que a biblioteca possui um importante papel na mediação cultural, ela também é um componente relevante nesse processo de construção de identidades, socialização e aprendizagem (Pereira-Tosta, 2011).

Além disso, devemos destacar o papel de protagonismo (no vasto campo de possibilidades de protagonismo: cultural, artístico, de promoção de leitura e práticas leitoras, de processos educacionais mais amplos) da biblioteca escolar na produção das ações culturais que são capazes de fazer, independentemente de serem ou não reconhecidas pelas escolas. Assim, entendemos que, com determinação, planejamento, consciência e criatividade, esses espaços podem desenvolver atividades muito significativas no contexto das ações culturais, que podem se voltar ou não para as práticas pedagógicas pensadas pelas escolas. Ademais, a biblioteca escolar deve ser um espaço cultural mais amplo, menos refém de dogmas e preceitos impostos; capaz de atuar nas frestas, nas brechas, nos vazios, nos lapsos deixados pela escola e seu projeto pedagógico funcional e, muitas vezes, utilitário. As BEs, ao trabalharem com arte e cultura, com liberdade e criatividade, com leitura e prática leitora livres, atuam em uma

dimensão e um paradigma de formação humana, pessoal, sociocultural e “pedagógica” de outra natureza.

Nesse sentido, para que haja uma integração efetiva entre biblioteca e escola, não é suficiente que projetos isolados de alguns professores ou que alguns docentes, por vezes, levem seus alunos para estudar ou conhecer o espaço da biblioteca. Em vez do trabalho isolado de professores, é preciso que toda a comunidade escolar se envolva de modo colaborativo na construção desse espaço. Além disso, a articulação da biblioteca com a escola como um todo passa pelas atividades culturais, as quais precisam respeitar as especificidades regionais (Pimenta, 2019).

Observamos que, no Brasil, prevalecem “iniciativas circunscritas à distribuição de livros”, como é o caso do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), que se relacionam ao livro, à leitura e à biblioteca (Vianna, 2014, p. 38). Segundo Almeida Júnior e Silva (2021, p. 163), “é como se o único compromisso do poder público fosse enviar livros às instituições de ensino”. Dessa forma, o Estado não teria motivos para se preocupar em estruturar bibliotecas, definir programas de formação de mediadores (professores e bibliotecários), por exemplo, já que fez a sua parte com o envio de acervo. Nessa perspectiva, Viana (2014, p. 38) argumenta que “confunde-se a distribuição de livros com o desenvolvimento de bibliotecas, o que se evidencia no nome conferido à política pública”. Dessa forma, reduz-se o incentivo ao uso da biblioteca escolar ao simples envio de acervos às escolas.

O espaço da biblioteca se constrói no diálogo, não só com a comunidade escolar, mas com toda a comunidade civil, abrindo-se para além dos muros da escola. A biblioteca escolar é, assim, um ambiente formativo que se estabelece no diálogo com o contexto sociocultural no qual a comunidade educacional encontra-se inserida (Sala; Castro Filho, 2020). Para tanto, a biblioteca escolar precisa estar integrada aos processos educativos da escola. Para que isso ocorra, é preciso que a educação se dê como uma atividade transformadora, não como mera transmissão de conhecimentos (Viana, 2014).

Considerando as discussões expostas, apresentamos, na próxima seção, um breve levantamento sobre os estudos realizados recentemente no âmbito da Ciência da Informação sobre a ação cultural e mediação cultural nas bibliotecas escolares, visando uma aproximação com nossa pesquisa de campo junto à rede pública estadual de ensino de Cacoal - RO.

4.5 Ação cultural e a mediação cultural em biblioteca escolar: cenário e análise das situações atuais

A fim de investigar o cenário atual da mediação cultural e das ações culturais em bibliotecas escolares no Brasil, realizamos um levantamento das investigações que abordam o tema. Para tanto, optamos por utilizar a Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI), dada a sua representatividade para área de Ciências da Informação.

As buscas foram realizadas utilizando os termos ‘ação cultural e biblioteca escolar’ e ‘mediação cultural e biblioteca escolar’, restringindo, como recorte temporal, o período de 1972 a 2022. Como resultado, foram obtidos 30 artigos. Contudo, na fase de organização e exploração dos materiais, os artigos foram submetidos a uma leitura exploratória (título, resumo, resultados e conclusões), o que possibilitou a identificação dos enfoques dos textos. Assim, em consonância com o objetivo do estudo, foram priorizadas as pesquisas que tratavam de ação cultural e mediação cultural empreendidas pelas bibliotecas escolares.

A amostra resultou em 15 artigos (o primeiro foi publicado em 2014; e o último, em 2021) que foram integralmente lidos, sendo analisados especialmente o tema sobre o qual dissertavam, o objetivo da pesquisa, a metodologia utilizada, os principais resultados alcançados e as conclusões ou considerações finais às quais os artigos chegaram.

A fim de ter uma ideia da frequência e período das publicações, os artigos foram organizados no Quadro 3 considerando o ano de publicação. Em relação à distribuição por ano, 01 artigo é de 2014, 01 é de 2015, 02 são de 2017, 01 é de 2018, 01 é de 2019, 01 é de 2020 e 08 são de 2021. Há, assim, uma predominância de artigos no ano de 2021, o que permite dizer que a maioria dos artigos selecionados reflete um cenário mais recente em relação à situação da mediação cultural e ação cultural nas bibliotecas escolares brasileiras. O quadro 3 sintetiza informações básicas sobre esses 15 artigos, apresentando ano de publicação, título, autoria e periódico ou evento no qual foi publicado/apresentado.

Quadro 3 - Distribuição dos artigos por ano

Nº	Ano	Artigo	Autoria	Periódicos/evento
01	2014	A mediação cultural na biblioteca escolar	Diego Andres Salcedo; Riane Melo de Freitas Alves	Revista Biblios (Peru)
02	2015	A competência informacional do bibliotecário escolar no desenvolvimento de ações culturais	Letícia Silvana dos Santos Estácio; Sonali Paula Molin Bedin	Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina
03	2017	Ações culturais de fomento à leitura em bibliotecas escolares	Ana Carolina Cardoso	Biblionline

Nº	Ano	Artigo	Autoria	Periódicos/evento
04	2017	Ação cultural na biblioteca escolar Visconde de Sabugosa do NEI - UFRN: práticas de incentivo à leitura e desenvolvimento sociocultural	Lorayne Kelly da Silva Nascimento; Luciana Moreira de Carvalho	Revista Informação na Sociedade Contemporânea
05	2018	A biblioteca escolar como espaço de lazer cultural e formação do leitor	Valéria Aparecida Bari; Isis Carolina Garcia Bispo; Melânia Lima Santos	Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação
06	2019	Entre silêncios e rupturas: ação cultural na biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Timon.	Maria Gezilda e Silva Nascimentoa; José Robson Maia de Almeida; Maria Cleide Rodrigues Bernardino	Revista Informação@Profissões
07	2020	A mediação cultural na biblioteca escolar e o bibliotecário infoeducador	Hélio Márcio Pajeú; Arthur Henrique Feijó de Almeida	Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação
08	2021	Quando as questões de gênero invadem a biblioteca escolar: proposta de calendário comemorativo da diversidade	Hélio Márcio Pajeú; Arthur Henrique Feijó de Almeida	Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação
09	2021	Biblioteca Clarice Lispector: lugar de ações educativas	Fernanda de Oliveira Freitas Cavalcante; Jussara Santos Pimenta	Revista Fontes Documentais
10	2021	Mediação no Contexto da Biblioteca Escolar: proposta de um manual para escolas particulares de Crato e Juazeiro do Norte na região do Cariri	Antônia Janiele Moreira da Silva	Revista Folha de Rosto
11	2021	Música e teatro: estratégias de dinamização de atividades em bibliotecas	Andressa Michelly dos Santos Gomes; Jadna Noronha de Lima Dantas	Revista Bibliomar
12	2021	A biblioteca escolar na perspectiva da promoção da igualdade racial	Luiz Felipe Sousa Curvo	Revista Bibliomar
13	2021	Biblioteca escolar: da educação ambiental à construção de uma cultura sustentável	Fernanda May de Assis Nara; Marise Teles Condurú	Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação
14	2021	O lugar da literatura sul-riograndense no contexto das bibliotecas escolares e públicas do Rio Grande do Sul	Lizandra Brasil Estabel; Eliane Lourdes da Silva Moro	Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação
15	2021	O bibliotecário em pauta na prática de contar histórias: uma atividade educativa incentivada nas bibliotecas escolares da grande Vitória, Espírito Santo, Brasil	Marcelo Calderari Miguel; Sandra Maria Souza de Carvalho	Biblioteca Escolar em Revista

Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos também foram organizados em relação ao tema. Em 10 deles, o foco era a

ação cultural; em 04 deles, a mediação cultural; e somente 01 tratava de ambas. Assim, a maior parte dos artigos pesquisados se volta às ações culturais desenvolvidas pelas bibliotecas escolares, e a minoria se reporta ao conceito de mediação cultural. Em relação ao tema dos artigos, o material bibliográfico selecionado encontra-se distribuído como segue:

Quadro 4 - Distribuição de artigos por tema

Tema	Quantidade de Artigos	Artigos
Ação Cultural	10	(Estácio; Bedin, 2015); (Nascimento; Carvalho, 2017); (Cardoso, 2017), (Bari, Bispo, Santos; Bari, 2018), (Nascimento; Almeida; Bernardino, 2019), (Pajeú; Almeida, 2021); (Gomes; Dantas, 2021); (Curvo, 2021), (Nara; Condurú, 2021); (Estabel; Moro, 2021).
Mediação Cultural	4	(Salcedo; Alvez, 2014); (Pajeú; Almeida, 2020); (Silva, 2021), (Miguel; Carvalho, 2021).
Ação Cultural e Mediação Cultural	1	(Calvacante; Pimenta, 2021).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os artigos encontrados também foram classificados em conformidade com a metodologia utilizada. Assim, 03 artigos realizaram uma pesquisa bibliográfica, 04 fizeram uma pesquisa exploratória, 02 usaram questionários, 01 se baseou na metodologia da história de vida, 01 realizou uma pesquisa-ação, 01 fez um estudo de caso e 03 artigos não especificaram a metodologia utilizada. É importante notar que boa parte dos artigos se baseou em atividades realizadas na própria biblioteca escolar, como é o caso das pesquisas exploratórias, das pesquisas envolvendo questionário ou da pesquisa-ação. Isso também se aplica a artigos que usaram metodologias pouco usuais, como é o caso da metodologia da história de vida, que consiste em encontros e reencontros entre entrevistador e respondente nos quais o interagente narra suas experiências de vida e os sentidos que atribui a ela (Miguel; Carvalho, 2021).

Os artigos que não se basearam em atividades desenvolvidas diretamente em bibliotecas escolares fizeram uso de uma revisão bibliográfica mais qualitativa, que também permite ter ideia do cenário ou situação da mediação e ações culturais em bibliotecas a partir do que foi discutido anteriormente pela literatura pertinente.

Passemos, então, à análise sintética das pesquisas que elencamos no Quadro 3.

Destacamos, inicialmente, o estudo feito por Salcedo e Alves (2014), que realizaram uma pesquisa sobre a biblioteca escolar como dispositivo cultural, tendo como objetivo pensar a mediação cultural a partir de atividades realizadas no ambiente escolar. Os autores destacam

a importância da biblioteca como um espaço de leitura e aprendizado e pontuam a necessidade de que a biblioteca se adapte às novas tecnologias. Como conclusão, os pesquisadores destacam que o processo de mediação cultural precisa ser realizado por profissionais competentes e que são importantes investimentos e políticas públicas para que a biblioteca escolar seja, de fato, um espaço no qual prevalece a cultura.

Em uma pesquisa exploratória com auxílio de questionários, Estácio e Bedin (2015) buscaram investigar a Competência Informacional do bibliotecário considerando ações culturais desenvolvidas em bibliotecas escolares de Florianópolis. A pesquisa constatou que, nessas bibliotecas (públicas e privadas), o apoio à prática de ações culturais é dado pela própria instituição. Ademais, conforme o estudo, os bibliotecários possuem Competências Informacionais, isto é, conhecimento adequado para planejar e executar ações culturais.

Nascimento e Carvalho (2017) realizaram uma pesquisa exploratória de caráter documental com o objetivo de apresentar as práticas de ação cultural desenvolvidas em uma biblioteca da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entre as quais podemos destacar: *passaporte de leitura* (o aluno, após ler um livro e acertar questões sobre ele, ganha um carimbo com o título do livro que leu); *bolsa de leitura* (o aluno leva livros e gibis para casa a fim de interagir com a família); *leitor do mês* (o aluno que pegou mais livros emprestados recebe um certificado); *mês da turminha da leitura* (cada turma da escola visita a biblioteca um dia por semana); *primeiros socorros para livros* (há uma bandeja na qual livros danificados são colocados e uma caixa ao lado com materiais para restauração); *semana do autor* (semanalmente, a biblioteca disponibiliza uma estante com obras de um autor escolhido pelas crianças por votação); *pregando uma peça* (histórias são encenadas pelas crianças com a utilização de fantoches); *mural de sugestões de leitura* (o aluno sugere livros para que possam ser adicionados ao acervo da biblioteca), entre outras. Essas atividades foram citadas pois podem servir de exemplo de ações que podem ser realizadas em bibliotecas escolares pelo país.

A fim de discutir ações que podem ser realizadas por bibliotecas para promover a leitura, Cardoso (2017) apresenta duas ações desenvolvidas em um evento no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro. A primeira atividade consistiu na troca de livros e gibis, na qual os alunos podiam fazer trocas entre si além de escolherem itens que ainda não haviam lido. A segunda atividade foi o encontro literário, no qual foi realizada uma exposição de obras de diferentes autores brasileiros, além de terem sido expostos trabalhos de alunos e curtas sobre leitura. O evento foi considerado um sucesso, revelando que a biblioteca escolar pode ser uma rica fonte de atividades culturais.

Bari et al. (2018), tendo como tema a biblioteca escolar como um espaço de lazer

cultural e de formação de leitores, objetivou integrar a função da biblioteca à luz da IFLA (*International Advocacy Programme*). A pesquisa mostrou que a precariedade de bibliotecas escolares traz prejuízo para a formação de hábitos e o despertar do gosto pela leitura. Nesse sentido, seria importante buscar aperfeiçoar as práticas e melhorar a estrutura das bibliotecas escolares. A IFLA, por exemplo, prevê a aplicação da chamada Agenda 2030, que traz diretrizes para que as bibliotecas escolares sejam um espaço de garantia do direito ao acesso à informação.

A partir de uma pesquisa-ação realizada na biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Timon, Nascimento, Almeida e Bernardino (2019) buscaram discutir o papel social do bibliotecário enquanto mediador de ações culturais. Foram realizadas, na biblioteca, ações de acesso à informação e promoção pelo gosto da leitura. Assim, os bibliotecários puderam atuar como agentes culturais, tornando a biblioteca um espaço dinâmico. A pesquisa questiona, assim, a ideia da biblioteca como um espaço simplesmente de silêncio, mostrando que é possível quebrar paradigmas e tornar o acesso à informação algo interativo e prazeroso.

Curvo (2021) realizou uma pesquisa para discutir o papel da biblioteca na promoção da igualdade racial. O trabalho discute como fazer da biblioteca escolar um espaço de ações culturais que debatam temas como o racismo, possibilitando a formação de cidadãos críticos. O artigo destaca a importância da inclusão de livros, revistas, filmes e mapas de caráter antirracista bem como a necessidade de manifestações que promovam a informação sobre o tema. Desse modo, a pesquisa enfatiza que a biblioteca escolar tem um papel fundamental na desconstrução da ideologia racista e na produção de um espaço de diversidade que eduque os sujeitos para a emancipação.

O tema discutido por Pajeú e Almeida (2021) foi o desenvolvimento de ações culturais em articulação com a discussão sobre diversidade sexual e de gênero. Os autores elaboraram uma proposta de cronograma de atividades a serem realizadas na Núcleo de Estudos de Gênero e a Biblioteca Monteiro Lobato da Escola Técnica Estadual Almirante Soares Dutra, em Recife - PE que pudesse abranger tal discussão. O cronograma levava em conta datas importantes do ano, como os dias de visibilidade de identidades e orientações sexuais. Os assuntos abrangidos pelo cronograma incluíam temas, como: violência sexual, protagonismo feminino, ISTs, Gênero e Sexualidade, Visibilidade gay, visibilidade lésbica, visibilidade bissexual, visibilidade trans, Gravidez e aborto. Esse cronograma pode servir de inspiração para outras bibliotecas escolares, pois é possível que elas aproveitem datas específicas ao longo do ano para realizar atividades que promovam discussões sobre gênero e sexualidade.

Em outro estudo realizado pelos mesmos autores, foi utilizada uma pesquisa

exploratória documental para trabalhar o tema da mediação cultural e do papel do bibliotecário enquanto um infoeducador. A pesquisa destaca a importância de que a biblioteca não se restrinja a um suporte do que é ensinado em sala de aula e que vá além do incentivo à leitura. O papel de infoeducador consiste em tornar a biblioteca um espaço de democratização do conhecimento e de promoção de discussões sociais e de debates sobre direitos humanos fundamentais. O artigo enfatiza a importância de que a biblioteca promova a tolerância e o respeito à diversidade (Pajeú; Almeida, 2020).

Um tema que também pode ser debatido no contexto das bibliotecas escolares é a sustentabilidade ambiental. Nara e Condurú (2021) realizaram uma pesquisa exploratória bibliográfica para investigar o papel da biblioteca escolar na educação ambiental, analisando como o bibliotecário pode contribuir para a construção de uma cultura sustentável. A literatura consultada pela pesquisa revelou que já existem bibliotecas escolares que desenvolvem ações culturais em torno da temática da sustentabilidade ambiental. As atividades desse tipo podem ser expandidas para outras bibliotecas, possibilitando que elas contribuam para a construção de uma cultura sustentável.

Cavalcante e Pimenta (2021), por sua vez, realizaram uma pesquisa a fim de pensar a biblioteca como um espaço de ações educativas, analisando, por meio de questionários e entrevistas, atividades desenvolvidas na biblioteca do Instituto Federal de Rondônia - Campus Cacoal - RO. Os alunos e professores responderam que há problemas na divulgação de ações educativas, destacando que veem necessidade de contribuírem com melhorias na biblioteca. Dessa forma, a pesquisa pontua a importância das práticas biblioteconômicas e pedagógicas no seio escolar, que teriam, como finalidade, transformar a biblioteca em um espaço que torne os jovens mais reflexivos e críticos.

Discutindo mediação cultural no contexto das bibliotecas escolares, Silva (2021) realizou uma coleta de dados por meio de questionários em bibliotecas das cidades de Crato e Juazeiro do Norte - CE. A pesquisa constatou uma resistência quanto à contratação de bibliotecários e ao reconhecimento desses profissionais. Desse modo, o artigo reconhece a necessidade de maior valorização dos bibliotecários, visto que a presença desses profissionais é fundamental para que a biblioteca escolar se torne um espaço rico de contribuição para a sociedade, em especial para a escola.

Pensando em atividades de dinamização nas escolas, Gomes e Dantas (2021) fizeram uma pesquisa bibliográfica a fim de verificar a utilização de estratégias de manifestações artísticas, como música e teatro, no contexto das bibliotecas. A pesquisa revelou que a música e o teatro, além de servirem de incentivo para a leitura, também são importantes para dinamizar

não só para a biblioteca, mas a escola.

Estabel e Moro (2021) fizeram um estudo de caso cujo objetivo foi investigar o uso da literatura sul-rio-grandense nas bibliotecas escolares do Rio Grande do Sul. A pesquisa buscou averiguar se a literatura do estado estava presente no acervo dessas bibliotecas. As pessoas entrevistadas disseram que, tanto nas bibliotecas públicas como privadas, é possível encontrar acervo da literatura do Rio Grande do Sul. No entanto, os entrevistados relataram que a inclusão de obras desse tipo é feita a partir da solicitação dos leitores, o que levanta uma questão sobre o conhecimento dos leitores (ou a falta dele) acerca da literatura sul-rio. A pesquisa destaca a importância de as bibliotecas valorizarem os saberes e literaturas locais.

Objetivando pensar o papel do bibliotecário na prática de contar histórias, Miguel e Carvalho (2021) fizeram um estudo a partir da trajetória profissional de bibliotecários de uma escola em Vitória, no Espírito Santo. De acordo com os dados coletados pela pesquisa, a contação de histórias é uma prática capaz de articular imaginação e criatividade, possibilitando uma espécie de memória comunicativa. Contar histórias, de acordo com o artigo, é algo que traz significado e valor para o processo de ensino e aprendizagem, despertando o mundo da imaginação e a curiosidade dos leitores.

As pesquisas destacadas nesta seção evidenciam ações culturais e o papel da mediação cultural no cenário atual. Podemos pontuar que a atividade desenvolvida em bibliotecas escolares no cenário recente envolve práticas que debatem diferentes temáticas, como: criação de um senso crítico, formação cidadã, debates sobre igualdade racial e de gênero, sexualidade e sustentabilidade. Além disso, as pesquisas destacam a importância do bibliotecário como um profissional capacitado no processo de mediação cultural. Os artigos também revelam a utilização de recursos diversos nas práticas desenvolvidas nessas bibliotecas, como é o caso da música, do teatro, de eventos de exposição e divulgação de obras, entre outros. Por fim, alguns artigos revelam algumas limitações que precisam ser superadas, como a necessidade de maior valorização e reconhecimento do papel do bibliotecário escolar e a melhoria da infraestrutura das bibliotecas escolares.

Feito o levantamento do atual cenário das discussões em torno das ações e mediações culturais nas bibliotecas escolares brasileiras, focaremos no objetivo desta pesquisa, que é analisar o desenvolvimento de ações culturais nas bibliotecas escolares estaduais de Cacoal - RO. Para tanto, no capítulo seguinte, indicamos nosso percurso metodológico.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo discorre sobre as questões relacionadas à pesquisa de campo, enfocando os procedimentos metodológicos utilizados na condução do estudo, e foi organizado de modo a facilitar a compreensão das etapas efetuadas, estando dividido nos seguintes itens: caracterização geral da pesquisa, breve caracterização do campo, universo e amostra de pesquisa, procedimentos adotados para coleta e, por fim, análise de dados.

5.1 Caracterização geral da pesquisa

Trata-se de um estudo exploratório e de abordagem qualitativa, pois o seu delineamento expõe as características de um fenômeno a partir do ambiente em que ele ocorre (Flick, 2009; Creswell, 2010). Nesse sentido, esta pesquisa está circunscrita ao contexto das bibliotecas escolares das instituições de ensino estadual situadas em Cacoal - RO, enfocando as ações culturais existentes nesses espaços educativos.

Em geral, as pesquisas exploratórias possibilitam uma visão mais próxima acerca de um determinado fato, o que traz maior familiaridade ao problema estudado e colabora para o esclarecimento de conceitos. Logo, é comum que esse enfoque integre a primeira etapa de uma investigação mais ampla (Gil, 2019).

Em relação à abordagem qualitativa, o presente estudo compreende um fato de caráter social, cujas repercussões são apreendidas por meio do olhar dos sujeitos que vivenciam a situação analisada, aspecto que torna possível a descrição do fenômeno com maiores detalhes (Flick, 2009; Creswell, 2010). Nessas circunstâncias, esta pesquisa adota uma postura interpretativista, ao considerar que a realidade é compreendida mediante a ótica daqueles que a vivenciam (GIL, 2019).

Conforme Schwandt (2006), o interpretativismo é uma das posturas epistemológicas utilizadas para desenvolver investigações qualitativas. Adotamo-la por ponderamos que essa postura entende que as ações dos sujeitos possuem muitos significados e um conteúdo intencional. Portanto, evidencia o tipo de ação pretendida e/ou o quanto o seu significado está justaposto em uma teia de significados da qual é integrante. Assim, o entendimento sobre uma dada ação social implica que o pesquisador desvende os sentidos atribuídos a tal atividade e interprete o que os sujeitos realizam (Schwandt, 2006).

A estratégia de pesquisa utilizada foi o estudo de caso, já que ele diz respeito à investigação de “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (Yin, 2015,

p. 32). Ainda que possua limitações, o estudo de caso permite conhecer com mais detalhes as distinções de um fenômeno, contribuindo para a compreensão das circunstâncias, origem e dinâmica de sua ocorrência (Yin, 2015).

Ademais, o estudo de caso é consonante com as pesquisas exploratórias, pois, dentre os seus propósitos, elas permitem a contextualização do ambiente no qual a investigação é realizada e favorece o conhecimento sobre as variáveis que influenciam o fenômeno analisado, mediante o uso de procedimentos diversos, por exemplo, a observação direta da realidade estudada e a aplicação de entrevistas (Gil, 2019).

Nesse contexto, entendemos que a abordagem qualitativa, o enfoque interpretativista e o uso do estudo de caso foram oportunos para o desenvolvimento desta pesquisa, diante do objetivo central pretendido: investigar a elaboração e o desenvolvimento de ações culturais nas bibliotecas escolares da rede estadual de ensino de Cacoal - RO, levantando as falas dos bibliotecários e dos discentes dessas instituições sobre o fenômeno em análise. Não obstante, buscamos identificar como esses sujeitos percebem as ações culturais que integram e os desdobramentos que elas ocasionam nos aspectos socioculturais das suas vidas.

5.2 Breve panorama sobre o campo e o universo da pesquisa

A pesquisa de campo foi desenvolvida no âmbito das escolas estaduais do município de Cacoal - RO. Ressaltamos que a escolha do ambiente escolar se deu pelo entendimento de que é comum, ou esperada, a realização de ações culturais nas bibliotecas de escolas que possuem o ensino fundamental e médio, dada as características do público atendido, por exemplo, a faixa etária dos discentes. Nesse recorte, ponderamos a necessidade de examinar o desenvolvimento de tais práticas, examinando as suas dimensões socioculturais, a partir das percepções dos bibliotecários e alunos das instituições pesquisadas. A escolha do município foi pautada na vivência da pesquisadora na referida cidade e na possibilidade de contribuir de forma significativa com as reflexões acerca do tema especialmente no contexto de bibliotecas escolares instaladas em locais afastados dos grandes centros urbanos.

O município de Cacoal, no estado de Rondônia, está localizado a 478 km de distância da capital Porto Velho. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), o município possui uma área territorial de 3.793,00 km², com uma população de 86.895 habitantes (registrada no último censo)⁵, sendo a quarta maior do Estado. A escolarização atinge cerca de

⁵ Dados disponíveis em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama_. Acesso em: 23 set. 2022.

97,6% da população de idade entre 6 e 14 anos, e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,718 (IBGE, 2021)⁶.

Figura 4 - Mapa com municípios de Rondônia



Fonte: Rondônia Agora (2008).

De acordo com Kemper (2006), a história de Cacoal - RO iniciou com a chegada da linha telegráfica na região, aberta pelo marechal Cândido Mariano da Silva Rondon, no ano de 1909. Um dos postos telegráficos foi instalado no local onde atualmente está o município de Pimenta Bueno, sendo necessária a contratação de homens para trabalhar como “guarda-fios”. Em torno de 1920, chega à região, para trabalhar como guarda-fios, Anísio Serrão de Carvalho, membro da comissão de Rondon. Ele adquiriu a área de terra às margens do Igarapé Pirarara e se fixou no local, denominando-o de Cacoal, devido à quantidade de cacauzeiros existentes na floresta das redondezas, principalmente na fazenda de sua propriedade.

A ocupação do município foi iniciada na década de 1970, com o aumento do fluxo migratório de pessoas oriundas das regiões Sul e Sudeste do país, dando origem ao povoado de Nova Cassilândia. Nessa mesma época, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) implantou o Projeto Integrado de Colonização, para orientar a ocupação e coordenar a distribuição de lotes e o assentamento dos colonos. Em 1972, Cacoal foi elevada a distrito de Porto Velho, permanecendo assim até o ano de 1977, quando se tornou município (Kemper, 2006). Em 2023, Cacoal completou 46 anos de existência e segue em franco desenvolvimento.

⁶ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/cacoal/panorama>. Acesso em: 25 jul. 2023.

No aspecto econômico, em Cacoal, as atividades mais expressivas estão relacionadas ao comércio, à agropecuária e à indústria. Nessa perspectiva, o setor de serviços tem se sobressaído, pois apresenta um significativo crescimento no âmbito da saúde e da educação, sobretudo pela instalação de novas instituições de ensino.

Na área da Educação, conforme os dados do Censo Escolar de 2022⁷ e do Pacto pela Aprendizagem⁸, no município, existem 62 escolas, assim distribuídas: 01 federal; 23 estaduais (sendo 15 urbanas e 08 rurais); 24 municipais; e 14 privadas. Das 48 instituições públicas, 30 estão na urbana e 18 se localizam na zona rural, agregando, no total, 12.839 alunos matriculados e 700 professores.

Nesta pesquisa, optamos por trabalhar apenas com as escolas públicas estaduais situadas na zona urbana, mediante a facilidade de acesso ao campo e o fato de todas possuírem biblioteca em sua infraestrutura. Trata-se, portanto, de 15 instituições (Quadro 5) que, em conjunto, possuem 7.700 alunos matriculados entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos (EJA) e educação especial. Ressaltamos que as escolas municipais não foram consideradas, pois somente 04 dessas instituições possuem biblioteca.

Quadro 5 - Características gerais das escolas da rede pública estadual de Cacoal - RO

	Escola	Ano de inauguração	Nível de ensino	Nº de alunos
1	EEEFM Honorina Lucas de Brito	1989	Fund. II /Ensino médio	201
2	EEEFM Clodoaldo Nunes de Almeida	1981	Fund. II /Ensino médio	573
3	EEEMTI Josino Brito	2003	Ensino médio em Tempo Integral	406
4	EEEFM Carlos Drummond De Andrade	1989	Fund. II /Ensino médio	571
5	EEEFM Cora Coralina	1986	Ensino médio	878
6	CEEJA Aida Fibiger de Oliveira	1977	EJA	166
7	EEEF Frei Caneca	1992	Fund. I e II	549
8	EEEFM Antônio Gonçalves Dias	1992	Fund. I e II	163
9	EEEFM Bernardo Guimarães	1997	Fund. I e II	744
10	EEEFM Carlos Gomes	1978	Fund. I e II /Ensino médio	1063
11	EEEFM Celso Ferreira da Cunha	1990	Fund. II /Ensino médio	388
12	EEEFM Graciliano Ramos	1990	Fund. I e II	507
13	EEEFM Maria Aurora do Nascimento	1987	Fund. I e II	355
14	EEEFM Paulo Freire	1983	Fund. I e II	511
15	Colégio Tiradentes da Polícia Militar - CTPM IX	-	Fund. II /Ensino médio	625
	Total			7.700

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷ Dados disponíveis em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/1100049-cacoal/censo-escolar>. Acesso em: 23 set. 2022.

⁸ Dados disponíveis em: <http://pactopelaaprendizagem.seduc.ro.gov.br/escolas>. Acesso em: 23 jun. 2023.

Dentre as 15 escolas estaduais urbanas listadas no quadro 5, selecionamos 06 instituições, considerando o contato inicial com os respectivos diretores. Durante esse contato, apresentamos os objetivos do estudo e solicitamos a permissão para conduzir a pesquisa (imersão preliminar), a partir dos seguintes critérios: (i) realização de atividades para além dos serviços básicos da biblioteca; (ii) autorização da direção para a realização da pesquisa; (iii) oferta de ensino fundamental (anos finais) e/ou o ensino médio; e (iv) interesse dos sujeitos em participarem voluntariamente da pesquisa. O quadro 6 evidencia algumas características das escolas que integraram a pesquisa:

Quadro 6 - Características gerais das escolas pesquisadas⁹

	Escola	Nível de ensino	Nº total de alunos	Observações
E1	EEEF Maria Aurora do Nascimento	Fund. I e II	355	02 turmas 7º ano = 58 (29,00 alunos) 02 turmas 8º ano = 46 (23,00 alunos) 02 turmas 9º ano = 55 (27,50 alunos) 159 alunos
E2	EEEF Bernardo Guimarães	Fund. I e II	744	04 turmas 7º ano = 127 (33 alunos) 03 turmas 8º ano = 100 (33 alunos) 05 turmas 9º ano = 134 (32,80 alunos) 362 alunos
E3	EEEM Cora Coralina	Ensino médio	878	11 turmas 1º ano = 316 (28,72 alunos) 12 turmas 2º ano = 278 (23,17 alunos) 7 turmas 3º ano = 159 (22,71 alunos) 4 turmas 3º ano CH ampliada = 108 (27,00 alunos) 861 alunos
E4	EEEFM Carlos Gomes	Fund. I e II / ensino médio	1063	03 turmas 7º ano = 99 (31,75 alunos) 03 turmas 8º ano = 99 (33,33 alunos) 05 turmas 9º ano = 164 (26,80 alunos) 05 turmas 1º ano = 165 (33,00 alunos) 04 turmas 2º ano = 129 (32,25 alunos) 04 turmas 3º ano = 111 (27,75 alunos) 767 alunos
E5	EEEF Graciliano Ramos	Fund. I e II	507	03 turmas 7º ano = 88 (29,33 alunos) 03 turmas 8º ano = 93 (31,00 alunos) 03 turmas 9º ano = 91 (30,33 alunos) 272 alunos
E6	EEEF Frei Caneca	Fund. I e II	549	03 turmas 7º ano = 82 (27,33 alunos) 03 turmas 8º ano = 88 (29,33 alunos) 05 turmas 9º ano = 119 (23,80 alunos) 289 alunos
	Total		4.096	

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

⁹ Dados do Pacto Nacional da Aprendizagem (2023).

É conveniente mencionar que o enfoque nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio está relacionado com a faixa etária dos discentes comumente presentes nessas séries. Tivemos como pressuposto que o perfil desses alunos favoreceria a compreensão sobre as arguições realizadas, trazendo respostas mais expressivas em conteúdo e facilitando o levantamento dos dados. Assim, os sujeitos participantes foram alunos a partir do 7º ano até o ensino médio, todos devidamente autorizados pelos responsáveis legais.

No que diz respeito às instituições investigadas, de modo geral, observamos que elas oferecem a estrutura necessária para o desenvolvimento educacional dos seus alunos, possuindo recursos, como: internet, refeitório, biblioteca, quadra esportiva coberta, laboratório de informática, auditório, pátio coberto, área verde, sala do professor e alimentação.

5.3 Amostra da pesquisa

Conforme Sampieri, Collado e Lucio (2013), nas pesquisas qualitativas, o critério mais relevante não é de natureza numérica, dado que esses estudos não visam quantificar opiniões, explorar e compreender os diversos pontos de vista dentro de um contexto específico. Logo, em pesquisas qualitativas, a amostra é guiada por um ou vários propósitos, podendo ser delineada durante ou após o contato inicial com o campo de pesquisa. Ademais, a amostra busca “tipos de casos ou unidades de análise que estão no ambiente ou contexto; pode ser adaptada em qualquer momento do estudo; não é probabilística; não pretende generalizar resultados” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 402).

Sob esse enfoque, esta pesquisa foi integrada por um quantitativo de 42 indivíduos, sendo 5 professoras, responsáveis pelas bibliotecas, e 37 discentes. De início, a intenção era compor a amostra com 6 profissionais responsáveis pelas bibliotecas, sendo um de cada escola; e por 48 alunos, equivalendo a 8 por instituição. Entretanto, questões pessoais e de saúde comprometeram a disponibilidade de participação de alguns integrantes que já tinham consentido em responder a pesquisa.

A escolha das docentes foi norteadada pela concepção de que desenvolver ações culturais se relaciona diretamente ao fazer dos bibliotecários ou dos profissionais que atuam na biblioteca escolar. Partimos do entendimento de que a realização dessas atividades solicita a mediação de indivíduos com habilidades específicas para planejar, executar e implantar ações dessa natureza. Apesar disso, ainda que desenvolvam atividades importantes no cenário das escolas em que trabalham, assinalamos que nenhuma das entrevistadas (responsáveis pelas bibliotecas) possui graduação em Biblioteconomia, aspecto que infringe a Lei 12.244/2010. O quadro 7 apresenta

o perfil dessas entrevistadas.

Quadro 7 - Perfil das docentes responsáveis pelas bibliotecas

Escola	Entrevistada	Gênero	Faixa etária	Tempo na instituição/atuação na biblioteca escolar	Formação
EEEFM Cora Coralina	01	F	35 a 44	Atua em escola há 10 anos e, desde maio de 2022, está readaptada na biblioteca dessa escola.	Licenciatura em Letras; Especialização em Metodologia do Ensino Superior
EEEFM Bernardo Guimarães	01	F	35 a 44	Atua há 11 anos nessa escola, estando readaptada na biblioteca da instituição há 4 anos.	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Ensino Especial
EEEFM Carlos Gomes	01	F	45 a 54	14 anos na instituição e readaptada na biblioteca.	Licenciatura em Letras; Especialização em Linguística.
EEEFM Graciliano Ramos	01	F	35 a 44	Atua há 10 anos nessa escola, mas atuou 4 anos em outra biblioteca escolar.	Licenciatura em Letras; Especialização em Psicopedagogia e Gestão.
EEEFM M ^a Aurora do Nascimento	01	F	45 a 54	Atua há 3 anos na biblioteca da escola, porém, atuou 4 anos em outra biblioteca escolar.	Cursando licenciatura em Pedagogia e Letras.
Total	05				

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Quanto ao perfil das responsáveis pelas bibliotecas, ressaltamos que todas são do gênero feminino e, em sua maioria (3 entrevistadas), possuem idade situada na faixa entre 35 e 44 anos. No que concerne à escolaridade, as docentes possuem formação na área da Educação, notadamente nas licenciaturas em Letras e Pedagogia, com pós-graduação (especialização) em ensino e educação. Apenas uma das professoras ainda está com a sua licenciatura em curso.

Em relação ao tempo de prestação de serviço na instituição e de atuação na biblioteca escolar, observamos um intervalo que varia entre um 1 ano e meio até 14 anos. De fato, a maioria das profissionais é experiente, pois atua na biblioteca escolar há mais de 10 anos, sendo professoras readaptadas devido a questões de saúde.

A respeito dos discentes, a decisão de abranger os alunos na pesquisa foi pautada na importância desses indivíduos no desenvolvimento de ações culturais. Entendemos que essas ações podem ter grande impacto na formação acadêmica discente bem como influenciar positivamente na construção do conhecimento no ambiente escolar. O quadro 8 sintetiza a

amostra de alunos entrevistados.

Quadro 8 - Amostra de alunos entrevistados

	Escola	Nº de alunos entrevistados	Ano/Faixa etária	Observação
E1	EEEFM Maria Aurora do Nascimento	04	12 anos – 7º ano (01) 13 anos – 8º ano (01) 13 anos – 9º ano (01) 14 anos – 9º ano (01)	Os alunos foram selecionados aleatoriamente pela coordenação pedagógica.
E2	EEEFM Bernardo Guimarães	09	12 anos – 8º ano (01) 13 anos – 8º ano (01) 13 anos – 9º ano (04) 14 anos – 9º ano (03)	Foram selecionados alunos com média acima de 8,0 em Língua Portuguesa.
E3	EEEFM Cora Coralina	05	17 anos – 2º ano EM (02 alunos) 16 anos – 2º ano EM (03 alunos)	Os alunos foram selecionados de acordo com o ranking de leitores da biblioteca.
E4	EEEFM Carlos Gomes	05	17 anos – 3º ano EM (02 alunos) 15 anos – 1º ano EM (02 alunos) 14 anos – 1º ano EM	Foram selecionados os alunos que fazem parte da liderança das turmas (aluno líder de turma).
E5	EEEFM Graciliano Ramos	06	12 anos – 7º ano (02) 12 anos – 8º ano (01) 13 anos – 9º ano (01) 14 anos – 9º ano (02)	Os alunos foram selecionados aleatoriamente pela responsável pela biblioteca.
E6	EEEF Frei Caneca	08	11 anos – 7º ano (02) 12 anos – 7º ano (01) 12 anos – 8º ano (01) 13 anos – 8º ano (02) 14 anos – 9º ano (02)	Os alunos foram selecionados aleatoriamente pela coordenação pedagógica.
	Total	37		

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

No quadro 8, a amostra foi discriminada por escola, em termos de idade, ano/série escolar. Além disso, nas observações, foram apontados os critérios utilizados pela coordenação pedagógica de cada instituição na escolha dos alunos que integraram a pesquisa. No caso, foram utilizados parâmetros, como: alunos que possuem média acima de 8,0 em Língua Portuguesa, alunos que constam no ranking de leitores da biblioteca e alunos líderes de turma. Em 3 escolas, essa escolha aconteceu de maneira aleatória.

Quanto à faixa etária, os discentes possuem entre 11 e 17 anos. Do total de trinta e sete alunos entrevistados, 06 (seis) estão no 7º ano, 07 (sete) cursam o 8º ano, 14 (catorze) estão no 9º ano, 03 (três) estudam no 1º ano do ensino médio, 05 (cinco) encontram-se no 2º ano do ensino médio e, por fim, 02 (dois) cursam o 3º ano do ensino médio.

5.4 Procedimentos metodológicos

A determinação dos procedimentos foi embasada nas características da pesquisa, na estratégia de investigação e nos objetivos do estudo. Nesse sentido, na coleta de dados, foram utilizados o levantamento bibliográfico e a aplicação de entrevistas semiestruturadas. Segundo Creswell (2010), a utilização de fontes ou meios variados para a obtenção dos dados, visando à confiabilidade dos achados, é habitual em estudos de abordagem qualitativa.

A primeira etapa do desenvolvimento da pesquisa consistiu na realização do levantamento bibliográfico, estabelecendo os aspectos teóricos sobre cultura, ação cultural e bibliotecas escolares, que compuseram a revisão de literatura do estudo. O levantamento bibliográfico também possibilitou a elaboração das questões que integraram o roteiro das entrevistas aplicadas aos sujeitos da pesquisa. A pesquisa bibliográfica, conforme Gil (2019), é uma etapa significativa em qualquer tipo de estudo, ao permitir que o pesquisador obtenha um maior número de informações já sistematizadas sobre a problemática que investiga.

Em um segundo momento, realizamos uma imersão preliminar no campo de estudo, por meio da visita em 12 das 15 escolas da rede pública estadual de Cacoal (Quadro 5) no início do mês de maio de 2023. Partimos da ideia de que contactar pessoalmente as instituições traria celeridade na anuência para a condução da pesquisa e permitiria conhecer as suas bibliotecas. Desse modo, a partir do contato inicial com os gestores das escolas e com a responsável pela biblioteca, explicitamos os objetivos da pesquisa e obtivemos a permissão para as demais etapas do estudo, após a aprovação do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP - UFC). Realizada a imersão preliminar, escolhemos as escolas que integraram a amostra da pesquisa, em conformidade com os parâmetros ou elementos citados no item 5.2.

A terceira fase da pesquisa foi caracterizada pela aplicação das entrevistas semiestruturadas, realizadas no mês de agosto de 2023, e ocorridas no ambiente de cada instituição, com a duração média de 15 minutos cada. No caso, foram utilizados dois roteiros: um específico para as responsáveis pelas bibliotecas (Apêndice A) e outro para os alunos (Apêndice B). Em pesquisas de cunho social, a entrevista é um dos instrumentos recorrentes, pois facilita e torna rápida a apreensão das informações desejadas junto aos mais diversos públicos. Colabora, ainda, para que os entrevistados expressem os seus pontos de vista com clareza, se comparada às entrevistas padronizadas ou aos questionários (Flick, 2009).

É preciso destacar que os roteiros e as orientações básicas foram apresentados aos participantes durante a imersão preliminar. Desse modo, para aqueles que aceitaram integrar o

estudo, explicamos o caráter voluntário da sua participação, os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, além da garantia de sigilo e a confidencialidade dos dados obtidos. No momento das entrevistas, todas essas informações foram novamente repassadas aos sujeitos. Na verdade, esses itens já integram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento que requereu a assinatura dos entrevistados maiores de idade ou dos responsáveis legais, para os casos em que os sujeitos eram menores de idade. O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido também foi assinado pelos entrevistados menores de idade.

Além disso, solicitamos a autorização para gravar o diálogo, sendo enfatizada a garantia do sigilo e a confidencialidade dos dados. Uma vez que todos os participantes aceitaram, as 42 entrevistas (de professores e alunos) foram gravadas e transcritas integralmente, gerando um corpus de análise de 54 páginas.

5.5 Análise dos dados

Mediante a natureza desta pesquisa, os dados obtidos nas entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo. Enquanto instrumento metodológico, ela pode ser aplicada a várias formas de comunicação e discursos, permitindo codificar e analisar dados, decifrando, então, os significados e os sentidos das mensagens, geralmente não compreendidos em uma leitura comum (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021).

Sob esse enfoque, nesta pesquisa, a utilização da análise de conteúdo observou as determinações de Bardin (2006) quanto às fases que compõe essa técnica. Na fase inicial (pré-análise), as entrevistas foram organizadas, sequenciadas e separadas de acordo com os sujeitos da pesquisa: docentes e alunos. Foi realizada uma primeira leitura do material obtido, averiguando a qualidade das transcrições e a sua correspondência aos áudios.

Logo após, na fase de exploração do material, uma outra leitura de cada entrevista foi efetuada com o objetivo de codificar os textos transcritos a partir dos objetivos da pesquisa. Efetuada a codificação, os dados foram agrupados em duas categorias. Quando do estabelecimento das categorias, foram observadas as indicações de Bardin (2006) para essa finalidade. Segundo a autora, é preciso que as categorias sejam pertinentes às intenções do pesquisador e aos objetivos do estudo. Igualmente, devem incluir todos os elementos relativos ao tema da investigação. Ao mesmo tempo, o pesquisador deve atentar-se para que nenhum elemento figure ou seja abrangido em mais de uma categoria. As categorias também devem ser concretas, objetivas, passíveis de serem reconhecidas por outros pesquisadores, tendo fácil classificação e interpretação. Desse modo, nossa primeira categoria de análise aborda a

“Caracterização das ações culturais existentes nas bibliotecas escolares”, tendo foco as subcategorias a) atividades e projetos realizados e b) envolvimento da comunidade escolar. A segunda categoria propôs analisar a “Percepção dos bibliotecários e alunos sobre ações culturais existentes nas bibliotecas escolares”, com desdobramento nas subcategorias c) os sentidos das ações culturais para professores e alunos e d) as ações culturais e as transformações socioculturais. Essa organização será detalhada no próximo capítulo, no qual apresentamos a análise e interpretação dos dados.

6 RESULTADOS

Neste capítulo, descrevemos e analisamos os dados coletados na pesquisa de campo. Portanto, examinamos os resultados das entrevistas com as responsáveis pelas bibliotecas e com os alunos após a realização da análise de conteúdo. Para melhor visualização dos dados, organizamos o capítulo em quatro tópicos, distribuídos em duas seções, em consonância com as categorias e subcategorias de análise, indicadas no quadro 9.

Quadro 9 - Relação das categorias de análise de conteúdo com os objetivos de pesquisa

CATEGORIA 1: Caracterização das ações culturais existentes nas bibliotecas escolares	
Subcategorias	Objetivo específico
1.1 Atividades e projetos realizados	Caracterizar as ações culturais existentes nas bibliotecas das escolas compreendidas na pesquisa, identificando os pressupostos que as nortearam, o modo como foram planejadas, a periodicidade das suas ocorrências, a abrangência e os resultados obtidos com o desenvolvimento das ações e, por fim, a inclusão de alunos no processo.
1.2 Envolvimento da comunidade escolar	
CATEGORIA 2: Percepção dos bibliotecários e alunos sobre ações culturais existentes nas bibliotecas escolares	
Subcategorias	Objetivo específico
2.1 Os sentidos das ações culturais para bibliotecários e alunos	Levantar a percepção das bibliotecárias e alunos sobre as ações culturais nas bibliotecas escolares estudadas, identificando o que eles apontam como transformações educativas, pessoais, sociais e culturais advindas das referidas ações.
2.2 As ações culturais e as transformações socioculturais	Refletir sobre as ações culturais desenvolvidas em bibliotecas escolares estaduais do município de Cacoal - RO, na perspectiva da mediação cultural de abordagem antropológica.

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme mencionado anteriormente, foram entrevistados individualmente quarenta e dois indivíduos, sendo cinco servidoras que atuam nas bibliotecas e trinta e sete alunos. Assim, buscamos relacionar os dados provenientes em duas categorias: “Caracterização das ações culturais existentes nas bibliotecas escolares” e “Percepção dos bibliotecários e alunos sobre ações culturais existentes nas bibliotecas escolares”. Na análise das respostas, o intuito foi identificar como são elaboradas e desenvolvidas as ações culturais nas bibliotecas escolares das escolas pesquisadas, identificando os pressupostos que as nortearam, com relação ao planejamento, uso do espaço físico da biblioteca, envolvimento dos professores e alunos, alinhamento ao conteúdo da BNCC, ou ainda, projeto pedagógico da escola bem como à periodicidade das suas ocorrências. Além disso, procuramos entender como os indivíduos

percebem a importância das ações culturais nas bibliotecas escolares estudadas, identificando o que eles apontam como transformações educativas, pessoais, sociais e culturais advindas das referidas ações. Desse modo, apresentamos, a seguir, a descrição dos dados coletados, cuja estrutura se organiza em duas seções e respectivas subseções, que recuperam e respondem aos objetivos específicos delineados na introdução. As descrições são seguidas das devidas inferências e interpretações a fim de direcionar a nossa discussão.

Ressaltamos que, em razão do sigilo das identidades, os trechos das respostas dos sujeitos participantes, que incluímos em algumas etapas da análise, não estão identificados. Para tanto, optamos por utilizar apenas a denominação “professora”¹⁰, seguida das letras A, B, C, D e E para distinguirmos as responsáveis pelas bibliotecas. Respectivamente, as escolas são identificadas pelas letras A, B, C, D e E. Para individualizarmos os alunos, optamos pelas letras A, B, C, D, E e F, em consonância com caracterização e identificação das seis escolas pesquisadas (Quadro 6), seguida de numeração sequencial de acordo com a quantidade de alunos entrevistados nas respectivas escolas (Quadro 8).

6.1 Caracterização das ações culturais nas Bibliotecas Escolares

Para análise dessa categoria, orientamo-nos pelas respostas das participantes às questões um, quatro e cinco do instrumento de coleta para as responsáveis pelas bibliotecas e à questão um do roteiro para os alunos. De modo geral, as respostas elaboradas pelas entrevistadas não conseguiram abranger todos os conceitos, sendo necessário explicá-los brevemente em alguns momentos. Ressaltamos que as entrevistadas não são bibliotecárias e, portanto, é compreensível que desconheçam o conceito de ação cultural, por exemplo. Todavia, após os esclarecimentos, elas conseguiram desenvolver as respostas - cada uma a seu modo - de maneira satisfatória. Destacamos, nessa verificação, que quatro das cinco respondentes são servidoras readaptadas¹¹ que atuam na biblioteca, desenvolvendo um trabalho voltado principalmente para o incentivo à leitura, buscando constantemente estimular, nos usuários, o gosto pela prática da leitura bem como os conscientizar sobre a importância da biblioteca no contexto em que estão inseridos. Assim, reiterando que o grupo de respondentes integra a equipe da biblioteca escolar, caracterizado por ser um espaço dinâmico de estímulo à leitura, à pesquisa e de promoção da cultura, é fundamental que compreendam de que modo suas ações impactam na construção

¹⁰ Optamos por utilizar o termo “professora” uma vez que nenhuma das responsáveis pelas bibliotecas tem formação específica de bacharel em Biblioteconomia, mas todas têm formação, completa ou em finalização, em licenciatura.

¹¹ Essa situação é garantida em função da Lei Complementar nº 680, de 07 de setembro de 2012, do Governo do Estado de Rondônia. Sobre isso, ver Art. 30, §1º.

contínua do conhecimento.

6.1.1 Atividades e projetos realizados

Conforme o primeiro objetivo específico, caracterizar as ações culturais existentes nas bibliotecas das escolas compreendidas na pesquisa, identificando os pressupostos que as nortearam, apresentamos, aqui, as respostas das responsáveis pelas bibliotecas às questões um e quatro do nosso instrumento de coleta de dados por tratarem das atividades culturais realizadas e de sua periodicidade.

Na Escola A, a entrevistada relatou que o ano escolar se inicia com a execução de diversos projetos. Ao final de cada bimestre, são conduzidos projetos específicos voltados para fomentar a leitura, com atividades ocorrendo regularmente, duas vezes por semana. A professora comentou o seguinte a respeito:

“Nós temos o **Projeto Roda de Leitura**, que é esse que acabei de sair das salas. Nós temos o **Projeto Colhendo Conhecimentos**, que é aquela leitura que a gente pendura os livrinhos, os alunos também participam ativamente, tá? Pendura os livrinhos na árvore e é como se eles colhessem o fruto, eles colhem o livrinho. Eles vão lá, colhe um livrinho pequeno, que dá pra eles lerem rápido, aí escolhe o livrinho e vem senta ali aquela historinha aí volta coloca na água para o outro e assim sucessivamente então nós temos esses projetos já realizados, que já está em andamento” (Professora Escola A).

A entrevistada destaca que, no último bimestre, conduziu o projeto “Colhendo Conhecimentos” e, no momento, está executando o projeto “Roda de Leitura”, que envolve a prática de levar os livros para a sala de aula, onde é formada uma roda de leitura, com a seguinte dinâmica:

“Eu me caracterizo, vou lá e leio a história pra eles, né? Aí eles participam da história, eles fazem perguntas, eles perguntam por que, o que aconteceu e eu pergunto para eles se eles entenderam o contexto da história, então eu pergunto essas coisas, aí eles participam também” (Professora Escola A).

Convém destacar que a professora estava caracterizada de “ratinha” durante a entrevista, pois havia realizado uma roda de leitura com uma turma minutos antes. Ressaltamos que, durante a contação de histórias, a criança exercita a fantasia e a imaginação, portanto, a caracterização da profissional é um recurso importante para a construção da imagem mental no desenvolvimento da história Miguel e Carvalho (2021). Na figura 5, podemos observar a caracterização da entrevistada:

Figura 5 - Roda de leitura Escola A



Fonte: Arquivo pessoal da entrevistada, 2023.

Por fim, a entrevistada A informou que pretendem finalizar o ano com o projeto “Piquenique com poesia”, conforme o trecho a seguir:

“Agora para o final do segundo semestre, encerramento do segundo semestre, nós temos o **Piquenique com poesia**. Nós estamos arrumando ainda, né? E vai ser um piquenique, ainda não temos um lugar. Ainda não sabemos se vai ser aqui na escola ou se vai ser lá na praça, aí a gente vai fazer um piquenique mais voltado para a poesia. Então eles vão dizer, vão escrever poesias, vão ler poesias, né? E vai ter um piquenique mesmo, com toalha, com coisinhas para comer, com uma salada de fruta e as cestas, que no caso viriam as comidas, vai cheia de livros” (Professora Escola A).

Na Escola B, a entrevistada respondeu que a atividade realizada é a **contação de história** que, segundo ela, ocorre da seguinte forma: “A criança se caracteriza e aí ela vem, ela conta a história para turma, relacionada ao conto que ela está fantasiada” (professora da Escola B). Nesse caso, a atividade é realizada a partir de uma estratégia diferente da usada pela Professora A, pois em vez de a professora se caracterizar, as crianças que são caracterizadas.

Outra atividade mencionada foi a **histórias com fantoches**, que também é promovida com frequência junto às crianças. A professora da Escola B pontua que tais atividades favorecem o desenvolvimento da leitura em vários sentidos:

“[...] quando ela vem pra ler pros colegas ela está trabalhando ali no primeiro momento essa questão da **segurança** de estar falando com as outras crianças, na frente das outras crianças, lendo para elas, **fluência na leitura, pontuação**,

porque ela precisa fazer aquela leitura mais pausada, respeitando os pontos para contar para os colegas, então a gente trabalha **entonação, oralidade**, trabalha bastante coisa com essa atividade de contação de histórias” (Professora Escola B).

Em sua resposta, a professora da Escola B afirmou que a biblioteca funciona diariamente, disponibilizando um tempo de aula (45 minutos) por semana para cada turma. Assim, ela trabalha semanalmente com todas as turmas realizando esse tipo de atividade de leitura e, mesmo que não seja com a fantasia, toda semana tem uma criança lendo para a turma.

As professoras das Escolas C, D e E relataram que não há projetos em andamento na biblioteca. Essa ausência de atividades pode ser atribuída a diversos fatores que contribuem para essa situação. A professora da Escola C relatou que trabalha na biblioteca há apenas um ano e que precisou organizar todo o acervo e o espaço da biblioteca, pois essa era uma atividade prioritária e que demandou muito tempo. Todavia, existe interesse em começar a desenvolver tais atividades, conforme ela pontuou:

“A gente tá sempre promovendo essas vindas dos alunos pra cá e pegar os livros, né... aí, a gente tá tentando montar um projeto agora junto com a direção, só que ela não pontuou como que vai ser, mas será algo dos alunos virem pra cá, o professor vir junto também para que haja essa interação, né?” (Professora Escola C).

Não obstante, segundo a professora da escola C, houve a participação da biblioteca, em caráter de apoio, em atividades da escola, como as Olimpíadas de Português e os projetos de professores, a exemplo do projeto de teatro organizado por uma professora. Similarmente, na Escola D, a professora entrevistada enfatizou:

“Olha, diretamente da biblioteca a gente não tem muito tempo para realizar. A gente até faz o projeto, só que na hora de pôr em prática, porque como a gente atende todas as turmas, então assim tem um rodízio muito grande de alunos aqui e professores, mas a gente participa diretamente com o **Dia de ler todo dia**, com o **Projeto Excelência**, com os trabalhos da escola” (Professora Escola D).

Na Escola E, a professora entrevistada informou que a biblioteca não desenvolve sozinha ações culturais, mas se envolve quando a escola realiza, por exemplo, ações culturais relacionadas ao povo africano. A equipe da biblioteca da Escola E apenas separa materiais, dependendo da temática do projeto. Nesse contexto, a professora dessa instituição enfatizou os projetos realizados pelos professores de Geografia, que têm um enfoque regional devido à

natureza da disciplina. Contudo, a falta de material disponível na biblioteca sobre a região Norte, em específico sobre Rondônia, representa um desafio evidente para os estudantes, conforme apontado pela entrevistada:

“Tem vindo muita informação de Rondônia para Rondônia, e isso é interessante... a gente não tem acervo. A gente basicamente não tem acervo nas bibliotecas de Rondônia, acervo sobre Rondônia. Esse ano está começando a ser mais valorizado e a gente já pode pensar em desenvolver essas ações mais voltada pra Rondônia, mais voltadas para a cultura local, né?” (Professora Escola E)

Considerando o que foi abordado, a entrevistada selecionou três livros das estantes, um deles didático¹², distribuído pelo Governo do Estado de Rondônia, e dois relacionados a projetos complementares, tal como ilustrado na figura 6.

Figura 6 - Obras relacionadas a Rondônia disponíveis no acervo da Escola E



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Além das considerações sobre o acervo, a professora da Escola E destacou que a biblioteca não promove ações culturais devido à ênfase do trabalho no aspecto cognitivo e literário, com o objetivo de incentivar a leitura entre as crianças, como ela menciona:

“[...] a gente prima pelo incentivo à leitura, para o desenvolvimento do cognitivo, para apoiar os projetos dos professores, muitas vezes o projeto da escola, mas aqui na biblioteca a gente ainda não pensou em ação cultural e nunca desenvolveu nenhuma ação cultural” (Professora Escola E).

¹² Projeto do Livro Didático “Rondônia - Nossa terra”, construído à luz da BNCC e do Referencial Curricular de Rondônia (RCRO) e direcionado aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º aos 9º anos).

A professora da Escola E enfatizou que o estímulo à implementação de ações culturais ainda não tinha surgido, porém que valeria a pena considerar essa questão, pois “é extremamente interessante a gente juntar conhecimento, cultura e informação” (professora Escola E). Conforme apontado pela entrevistada, a falta de um espaço adequado é outro fator que impede a realização de atividades culturais na biblioteca. Segundo a professora, até recentemente, a biblioteca não dispunha de instalações apropriadas, como ela declara:

“A escola desenvolve, mas a biblioteca não em si, até porque assim, na realidade a gente tá tendo um espaço maior esse ano na biblioteca. Nos outros anos nós tínhamos uma salinha mínima, que era tipo uma biblioteca itinerante, né? A gente pegava os livros e levava para sala de aula e trazia, porque na sala que a gente tinha não comportava os alunos ali, então era mais uma espécie de depósito de livros do que uma biblioteca em si” (Professora Escola E).

Entretanto, segundo a entrevistada, no início de cada ano é elaborado um plano de ação abrangendo o trabalho da biblioteca, que também prevê ações relacionadas às questões estruturais. Embora a biblioteca, atualmente, ocupe um espaço mais amplo, está programada uma reforma em breve. Portanto, essa situação prolongará o estado provisório das instalações atuais da biblioteca.

A realidade mencionada pela professora da Escola E tem implicações diretas na frequência dos alunos, como mencionado em algumas de suas declarações. Nesse contexto, quando perguntados sobre a frequência com que visitam ou utilizam a biblioteca, boa parte dos alunos respondeu “uma vez por semana” ou “raramente”. Sobre isso, o aluno E4, da Escola E, mencionou que um dos pontos que o faria frequentar mais a biblioteca seria “[...] aumentar o tamanho da biblioteca, porque pelo menos eu e alguns amigos meus achamos que ela tem pouco espaço. Aqui é um pouco apertadinho”. É relevante ressaltar a percepção de E4 visto que a biblioteca deve ser um espaço adequado e dinâmico, que permita a interação, o desenvolvimento da criatividade e aproximação com múltiplas manifestações culturais e artísticas, como nos lembram Ferreira (2022) e Santos Neto e Bortolin (2021), o que demanda um espaço físico amplo para atender a essas demandas.

Outros fatores contribuem para a baixa frequência dos entrevistados, como o desinteresse pelo acervo da biblioteca (E4, E5 e E6), o fato de já possuírem livros em casa (A1, B6, B7) ou a preferência pela leitura em telas (D2 e E5), de acordo com os respectivos trechos:

“Esse ano ainda não vim, mas eu leio bastante **em casa**” (Aluna A1).

“Praticamente nunca. A não ser que o professor me peça para pegar algum

livro específico, entregar para turma, eu não venho normalmente. O máximo que eu leio é meus livros **de casa**” (Aluna B6).

“Acho que uma vez no mês, uma vez no mês. Devido a ter livros **em casa**, então eu não venho aqui” (Aluna B7).

“Raramente. É que eu leio mais **pelo telefone**, então livros físicos raramente eu também leio, às vezes eu compro na internet, aí eu não venho muito pra biblioteca” (Aluna D2).

“Falando a verdade, eu quase não venho na biblioteca, mas por um motivo: não tem tantos livros **que me interessem** aqui [...]” (Aluno E4).

“Eu quase não venho na biblioteca, né? Às vezes eu leio assim mais por digital, eu uso mais o **Kindle**, essas coisas... eu quase não venho na biblioteca assim, eu tenho livro **em casa**. Aqui esses livros da biblioteca **não me chamam atenção**” (Aluno E5).

“Antes vinha bastante, ano passado, mas agora vai ser a segunda vez que eu entro aqui esse ano, porque não tem muitos livros que sou muito fã. Tipo, que chama muito **a minha atenção**” (Aluna E6).

As declarações dos alunos nos fazem ver a necessidade de mais interação da biblioteca com eles, a exemplo da abertura de um espaço no qual possam fazer sugestões de livros para serem incorporados ao acervo da biblioteca, como, por exemplo, um *mural de sugestões de leitura*, conforme apontado na pesquisa de Nascimento e Carvalho (2017). Entretanto, quando se pensa no papel da biblioteca no contexto atual de mudança cultural da informação e comportamental dos indivíduos, é necessário considerar os recentes avanços tecnológicos, haja vista que os alunos já vivem uma dinâmica na qual eles são os protagonistas do seu fazer comunicacional.

Nessa perspectiva, a internet disponibiliza uma variedade de recursos que possibilitam o acesso a informações diversas, permitindo também a localização de livros e artigos em formato digital, favorecendo a construção do próprio acervo por meio de bancos de dados eletrônicos (Ferreira, 2022). Sobre isso, Feitosa (2016) reconhece que, na contemporaneidade, há novas lógicas no relacionamento entre as demandas informacionais, sendo preciso, então, observar os contextos socioculturais em que as informações são produzidas, postas em circulação, recebidas e utilizadas e, assim, incorporar novas práticas mediativas.

Na Escola F, todos os oito alunos entrevistados afirmaram que frequentam a biblioteca semanalmente, devido ao dia designado para “trocar o livro”. Essa dinâmica corresponde ao dia agendado pelos professores de Língua Portuguesa no qual os alunos vão à biblioteca, realizam a leitura no local e escolhem um livro para levar para casa, sendo requisitado que o devolvam na semana seguinte, como eles elucidam:

“Mais ou menos uma vez por semana. A gente vem junto com a professora, pra ler livros. Toda quinta-feira a gente vem aqui” (Aluno F1).

“Eu venho aqui quase sempre na **terça-feira**, quando é o **dia de trocar o livro** ou no recreio, porque eu gosto de ficar aqui com a senhora e poder trocar os livros pra ler sempre” (Aluna F3).

“Toda **sexta**, uma vez por semana né, a gente vem aqui com o professor de português, porque é uma atividade de toda semana, mas de vez em quando eu venho para **trocar de livro**, pegar outro quando eu já terminei de ler. A gente troca de livro, quem trouxe para trocar e às vezes o professor dá um livro específico para a gente ler, às vezes a gente escolhe qualquer um e fica lendo durante os 45 minutos” (Aluna F7).

No que diz respeito ao desenvolvimento dessas atividades, com relação ao planejamento, uso do espaço físico da biblioteca, envolvimento dos professores e alunos, alinhamento ao conteúdo da BNCC, ou ainda, projeto pedagógico da escola, as professoras das escolas A, B, D e E responderam que tais práticas são realizadas de acordo com o projeto pedagógico da escola. Na Escola A, segundo a entrevistada da referida escola, a biblioteca apresenta um projeto à direção com o planejamento das ações a serem desenvolvidas durante o ano letivo. A entrevistada relatou que há participação efetiva de professores e alunos nas atividades, que são realizadas em vários espaços da escola, para além da biblioteca, como a sala de aula e o pátio.

De maneira similar, a professora da Escola B afirmou que a direção da escola solicita o projeto anual das atividades que serão desenvolvidas pela biblioteca. Nessa perspectiva, para o ano de 2023, foram inseridas atividades que fazem parte do projeto “Dia de ler - Todo dia”, que consiste em uma ação do Governo de Rondônia, criada pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC - RO), cujo objetivo é fortalecer ações que envolvam atividades de leitura entre os estudantes, garantindo acesso à cultura e à informação no intuito de formar bons leitores, propondo melhoria no desempenho escolar e gerando satisfação na construção do hábito de ler. O projeto contempla a educação básica, é desenvolvido em três fases (local, regional e estadual) e concede premiação aos professores idealizadores das propostas e às escolas que desenvolveram atividades e boas práticas de incentivo à leitura.

A professora da Escola B pontuou que todas as turmas empreendem projetos que fazem parte do “Dia de ler - Todo dia”, seja na biblioteca ou em sala de aula. São projetos diferentes, mas todos têm a mesma função, que é o desenvolvimento da leitura do aluno. Assim, todas as turmas da escola têm um horário agendado semanalmente na biblioteca, o que a torna bastante movimentada. A entrevistada informou, ainda, que tais ações são registradas no plano anual da

biblioteca.

Nessa perspectiva, a professora da Escola D afirmou que a biblioteca não realiza ações por falta de tempo. Na verdade, segundo a respondente, elas elaboram o projeto, mas não conseguem colocar em prática, devido à alta rotatividade de alunos e professores na biblioteca, uma vez que atendem todas as turmas. Todavia, a biblioteca participa efetivamente do “Dia de ler - Todo dia”, com o Projeto Excelência, e de outros trabalhos da escola de acordo com as datas festivas. Inclusive, em 2021, a Escola D foi campeã estadual com o projeto “Restaurante Literário”, inserido no “Dia de ler - Todo dia”.

A partir do “Restaurante Literário”, foi possível desenvolver o projeto “Delivery Literário”, realizado em parceria com o proprietário de uma franquia de delivery on-line (*Delivery Much*). Por meio da iniciativa, os alunos disponibilizavam um cardápio variado por meio de um aplicativo de *delivery* on-line. Os pedidos eram realizados durante a semana em horários divulgados previamente. Dentre as opções de “alimentos”, havia salada de poesias, sopa de contos, moqueca de trava-línguas, farofa de parlendas, macarrão ao molho de adivinhas, pizza de histórias em quadrinhos, vatapá de crônicas e cuscuz de fábulas.

Convém ressaltar que os gêneros textuais produzidos para o acervo do “Restaurante Literário” foram trabalhados pelos professores ao longo do ano. O projeto “Delivery Literário” foi executado em etapas que envolveram a escolha da logomarca do restaurante (selecionada após votação de toda a comunidade escolar), do cardápio e a construção de toda a estrutura do “Restaurante Literário”. Ainda de acordo com a professora da Escola D, a ação foi muito construtiva e mobilizou toda a escola, como podemos observar na figura 7:

Figura 7 - Projeto “Restaurante Literário” e “Delivery Literário”



Fonte: Rede social da escola, 2021.

Outrossim, a professora da Escola E afirmou que é elaborado um plano anual das atividades da biblioteca. Contudo, ele é baseado no planejamento anual da escola, que possui uma temática definida a ser trabalhada durante o ano letivo, em conformidade com o projeto “Dia de ler - Todo dia”. Nesse sentido, para a execução do projeto, a biblioteca foca as suas ações nesse tema, com atividades voltadas tanto para o cognitivo quanto para o desenvolvimento da leitura. Segundo a entrevistada, em 2023, o mote é “Leitura não tem idade”, cujo propósito é incentivar a leitura e o contato com os livros desde cedo. Desse modo, todas as práticas devem ser voltadas para o referido tema ainda que os professores trabalhem assuntos específicos nas disciplinas. A respondente enfatizou que é possível alinhar o tema proposto pela SEDUC àquele pensado pelo professor e pela biblioteca, conforme ela explica:

“Esse ano é ‘Leitura não tem idade’, o que pode trazer também artigos de opinião, pode trazer memórias literárias, pode trazer a cultura escrita, né..., mas o ‘Leitura não tem idade’ ele vai abranger tudo isso, mas a gente sempre trazendo para essa temática que é da escola. A escola leva essa, o estado leva o tema deles, a gente leva o nosso tema dentro do tema do estado... e a gente até pode ter subtemas dentro das salas, né? O teatro escrito, dentro do “Leitura não tem idade”, dentro do “Dia de ler - Todo dia”. E aí, tipo assim, um dentro do outro, pra ir fechando as caixinhas” (Professora Escola E).

Na Escola E, a fim de aproximar os alunos do ambiente da biblioteca, explicando as particularidades do acervo - como a classificação etária simbolizada por etiquetas com cores específicas e os gêneros literários - bem como os conscientizar sobre a necessidade de ter cuidado com os livros e os conservar bem, a equipe da biblioteca desenvolveu uma ação nas salas de aula, com a participação do “Teco Leiturinha”, personagem criado para esse fim. A atividade foi realizada no “Dia do livro infantil” e, na ocasião, além da explanação sobre a importância da leitura para o desenvolvimento dos alunos, também ocorreram declamações de poesias sobre o livro em homenagem à data. Sobre isso, Gomes e Dantas (2021) abordam os métodos de dinamização de bibliotecas como responsabilidade primordial dos bibliotecários, considerando-os agentes essenciais na mediação da informação para a sociedade. Eles destacam a necessidade de novas atitudes profissionais além da simples organização e promoção do acesso informacional.

Estabel e Moro (2021) também enfatizam o papel do bibliotecário como mediador de informação, leitura, agente de disseminação literária e educador. Nesse sentido, de acordo com a professora da Escola E, a ação foi muito positiva e contou com a interação das turmas, como podemos observar na figura 8:

Figura 8 - Ação da biblioteca no Dia do Livro Infantil



Fonte: Rede social da escola, 2023.

A entrevistada também ressaltou a relevância dessas práticas, especialmente no período pós-pandemia, uma vez que os alunos têm demonstrado um baixo desempenho escolar, particularmente no que diz respeito às habilidades cognitivas. Nesse cenário, a biblioteca e equipe pedagógica estão atuando com o foco na leitura, na tentativa de fazer um resgate das habilidades leitoras e diminuir os déficits de aprendizagem.

Compreendemos que, embora a tentativa de reduzir as lacunas de aprendizado seja relevante, a valorização da biblioteca escolar vai além da leitura. Nesse sentido, assim como afirmam Pajeú e Almeida (2020), enfatizamos a necessidade de evitar que a biblioteca seja meramente um complemento da sala de aula. Desse modo, o foco deve estar na construção de um espaço enriquecedor, envolvendo atividades que vão além da leitura. Na mesma linha, Almeida Júnior e Silva (2021) concordam que a biblioteca escolar não deve se restringir a ser um espaço de leitura, mas sim, tornar-se um ambiente diversificado que ofereça uma gama de atividades educacionais e culturais, sendo a leitura apenas uma parte do amplo espectro de ações culturais que a biblioteca pode proporcionar.

Por fim, a professora da Escola E enfatizou a importância do envolvimento de todos na tentativa de atingir o objetivo comum da escola para que, no final do ano letivo, após a culminância dos projetos, seja possível fazer um levantamento de tudo o que foi realizado e verificar se as metas foram alcançadas e o que precisa ser aperfeiçoado. Nesse âmbito, a culminância é o momento em que os professores e alunos compartilham o resultado concreto de seu trabalho com a comunidade escolar. Com isso, tal evento pode ter vários formatos:

mostra, feira, roda de conversa, espetáculo, produto digital, intervenção artística/comunitária, entre outros. Inclusive, em 2015, a culminância foi realizada na rodoviária de Cacoal, com o projeto “Carrinho da Leitura”¹³. Na figura 9, podemos observar o espaço dedicado ao encerramento do projeto “Caminhando para o saber”, realizado em 2021 na Escola E.

Figura 9 - Encerramento do projeto “Caminhando para o saber”



Fonte: Rede social da escola, 2021.

Convém ressaltar que, na ocasião da culminância, são apresentados os produtos de cada projeto, uma boa oportunidade para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Além disso, é uma oportunidade de estímulo ao protagonismo juvenil.

Diante de tudo o que apresentamos até aqui e da fala das professoras, fica evidente que a biblioteca ainda não é vista como um espaço de protagonismo de ações de mediação cultural. Segundo Sala e Militão (2017), é esperado que o bibliotecário assuma um papel mais determinante na escola para aprimorar a efetividade de sua função educacional. Sobre isso, Campello (2003) já indicava que, para além de ser um ambiente onde se produz conhecimento e que possui uma função educativa, a biblioteca escolar se fundamenta no seguinte tripé: leitura, pesquisa e ação cultural. Desse modo, o bibliotecário é fundamental e precisa ter um papel ativo e de protagonismo na atuação da biblioteca enquanto espaço de ação cultural. No contexto das ações culturais, o trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores é essencial, já que implica a elaboração de projetos detalhados, nos quais devem ser definidos: público-alvo, objetivos, atividades, recursos envolvidos e outros elementos (Lima, Lemos; Rosa, 2014; Sala e Militão, 2017). Todavia, a infraestrutura da biblioteca escolar é fundamental para o

¹³ <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/2015/10/alunos-montam-biblioteca-movel-para-compartilhar-leitura-em-rodoviaria.html>

desenvolvimento de tais ações.

Nesse contexto, Bari, Bispo e Santos (2018) ressaltam a importância das bibliotecas escolares na formação de hábitos de leitura, destacando os prejuízos causados pela ausência ou precariedade desses espaços. Elas enfatizam a relevância de uma biblioteca bem estruturada para o desenvolvimento educacional. Dessa forma, para que a biblioteca desempenhe plenamente seu papel e alcance sua missão, é fundamental que ela conte com apoio legislativo e recursos financeiros apropriados para sua infraestrutura (IFLA, 2016). Nesse sentido, diante do cenário de desvalorização das bibliotecas escolares e da necessidade de investimento estatal, é crucial estabelecer um trabalho colaborativo. Conforme afirma Pimenta (2019), isso implica a união de diversos atores do contexto escolar para desenvolver e estruturar a biblioteca, promovendo uma cultura de colaboração em seu entorno.

Destacamos, assim, diferentes perspectivas sobre o papel crucial da biblioteca escolar na formação dos alunos, abrangendo não apenas o suporte à sala de aula e o estímulo à leitura, mas também a mediação da informação, a promoção da cultura, o desenvolvimento do senso crítico e o seu papel como promotora do debate de temas transversais na comunidade usuária (Pajeú; Almeida, 2020, 2021). Nesse sentido, como afirmaram Nascimento, Almeida, Bernardino (2019), a biblioteca não pode permanecer isolada ou estagnada. Essa visão contemporânea destaca a necessidade de a biblioteca se adaptar ao contexto cultural moderno e desempenhar um novo papel educacional na sociedade. Silva (2021) destaca, ainda, a importância do bibliotecário na promoção de estratégias de atuação para a biblioteca escolar, especialmente por meio da mediação da informação, da leitura e da cultura. Por tudo isso, a presença do bibliotecário é considerada condição essencial para as bibliotecas funcionem a contento.

Portanto, as práticas culturais na biblioteca precisam ser abrangentes e incluir elementos que dialoguem com os diferentes interesses dos alunos. Como veremos na seção seguinte, a mediação cultural na biblioteca escolar desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, fomentando o pensamento crítico e oferecendo atividades lúdicas e culturais que estreitam os laços entre a escola e a biblioteca.

6.1.2 Envolvimento da comunidade escolar

Em continuidade ao primeiro objetivo específico, apresentamos, a seguir, as respostas fornecidas pelas entrevistadas às perguntas sete e nove de nosso instrumento de coleta de dados. Essas questões foram direcionadas especificamente às profissionais que atuam em cada

biblioteca escolar e se referiram à existência de atividades culturais promovidas pela biblioteca e que incluem a participação dos alunos no processo.

Assim, quando questionadas se já houve alguma demanda dos alunos ou pais de alunos por um determinado projeto ou atividade de ação cultural, as professoras das Escolas A, C e D responderam que as ideias partem exclusivamente dos professores, da biblioteca e/ou direção. Contudo, conforme mencionado pela professora da Escola B, os pais dos alunos do 1º ao 5º ano participam bastante. Vale destacar que a maioria das fantasias usadas durante a contação de histórias (Figura 10) foi doada pela mãe de uma aluna, assim como a configuração do espaço destinado à contação de histórias, que também contou com a colaboração dessa mãe.

Figura 10 - Fantasias utilizadas na contação de histórias



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

A professora da Escola E relatou que os pais já foram mais atuantes, que emitiam opiniões e sugestões. Afirmou também que há participação de servidores da escola e dos alunos, principalmente quando começaram a trabalhar o tema “O lugar onde vivo”, conforme ela pontua:

“Nós já tivemos pais dizendo: ‘olha, vamos gerar esse tema, vamos trabalhar sobre bairro, vamos trabalhar sobre escolas...’. Nós já tivemos aqui a professora aqui da biblioteca mesmo[...] ela disse: vamos colocar lá o tema ‘a escola que eu quero, a escola que eu almejo’[...]. Nós já tivemos alunos aqui de 9º ano, que eles eram bem ativos quando a gente tinha o grêmio. Eu acredito que ainda tem o grêmio, mas não tá tão ativo. Mas muita ideia boa, muita ideia bacana” (Professora Escola E).

No que diz respeito à experiência dos alunos nessas ações, de modo geral, as professoras

relataram que são momentos muito proveitosos, que contribuem para o desenvolvimento dos alunos em vários aspectos. Nesse sentido, a professora da Escola A afirmou que a experiência deles é extremamente positiva. Para a entrevistada, os alunos participam ativamente, demonstram interesse pelas atividades e até pedem para que sejam realizadas. Portanto, a participação deles têm sido notavelmente ativa em todos os projetos que foram conduzidos até o momento. Nessa perspectiva, a professora da Escola B enfatizou:

“Ah, eles amam, né? Por exemplo, na **contação história** eles querem que chegue a vez deles de todo jeito para poder vestir a **fantasia** e contar. Pra eles é algo, principalmente até o quinto ano, pra eles é algo mágico assim essa fantasia... usar aquilo ali para eles é algo único. Acho que fica marcado na infância deles esse momento. Pra eles têm um significado bem grande isso aí” (Professora Escola B).

Na mesma linha, a professora da Escola C mencionou uma apresentação de teatro envolvendo obras literárias e realizada pelos alunos da referida escola, na qual todas as turmas são do ensino médio. A atividade consistia em encenar uma peça a partir das obras lidas pelos adolescentes. Na ocasião, estavam presentes servidores da Coordenadoria Regional de Educação (CRE), além de outros convidados externos, para prestigiar a encenação ocorrida no pátio da escola. A professora respondente da Escola E pontuou a importância de tais atividades, conforme o trecho:

“Então, isso fica na mente deles, né? Você às vezes não começa uma ação, porque você acha que vai dar trabalho, porque envolve recurso, porque envolve um planejamento e você se limita a desenvolver uma ação. Mas quando ela é desenvolvida, aí você vê uma contribuição muito forte, né? Na imagem que eles trazem, na contribuição, quando eles fazem uma pesquisa, quando eles trazem uma informação, isso é para a vida deles, né?” (Professora Escola E).

Nessa perspectiva, entendemos que a participação dos alunos em ações culturais na biblioteca proporciona uma forma prática de aprendizado uma vez que eles têm a oportunidade de interagir com diferentes formas de arte, literatura, música e outras expressões culturais, o que pode tornar os conceitos acadêmicos mais concretos e relevantes, como apontam Oliveira, Vieira e Lopes (2015).

Desse modo, quando questionados se já participaram de alguma atividade promovida pela biblioteca da escola e como foi a sua experiência, catorze dos trinta e sete alunos responderam categoricamente que não participaram. Os outros vinte e três alunos afirmaram que sim e relataram o tipo de ação. Na Escola B, destacamos as falas dos alunos B1 e B4,

conforme os trechos:

“Eu participei de uma que o professor fez aqui na biblioteca. Foi bem legal... uma leitura que cada um pegava um trecho do seu livro e lia, e assim a gente formava uma história com vários livros diferentes... bem legal” (Aluno B1).

“Sim, já participei ano passado de um evento que cada um fazia a sua barraca com os livros de algum gênero” (Aluna B4).

Na mesma linha, os alunos da Escola C afirmam que participaram de atividades relacionadas à leitura e ao teatro, em consonância com as falas anteriores das profissionais que atuam nas bibliotecas das respectivas escolas, como descrito nos seguintes trechos:

“Pela biblioteca não sei, mas acho que ano passado ela estava associada com uma professora de português, que era o projeto ‘Dia de ler todo dia’, que o livro que você tinha pegado na biblioteca durante o ano, você tinha que fazer um resumo, aí esse resumo a escola analisava os resumos e no final você tinha que fazer um uma redação sua. Você que tinha que fazer a redação, aí ia para uma competição... aí eu acho que foi muito legal” (Aluna C4).

“Sim, ano passado teve uma professora junto com o apoio da biblioteca ela organizou um **teatro** que envolvia as peças que eles estavam passando entre os 1º e 2º anos e o pessoal se fantasiou e a gente foi encenando as peças de acordo com o que estava escrito nos livros. Foi bem interessante, foi bem divertido” (Aluna C5).

Consoante às respostas da professora da escola D, os alunos da respectiva escola relataram as atividades das quais participaram, como destacamos nos trechos a seguir:

“Já, mas foi na época de quarentena. No caso, eles fizeram tipo um **delivery de livro**, né? E daí a gente podia pegar emprestado por um mês acho que era. Mas é tudo online né por causa da quarentena” (Aluna D1).

“Sim, já participei, sim... acho que foi no 6º ano. Tipo, eles fizeram tipo um **restaurante literário**, né? E aí, a professora, lá na nossa sala, mandou a gente escolher um poema e apresentar em dupla, e a ela escolheu minha amiga e a gente apresentou para escola toda sobre esse poema, falando e foi isso” (Aluna D5).

Similarmente às respostas anteriores, os alunos da Escola F afirmaram que também já fizeram parte das atividades realizadas na biblioteca da escola F e fora dela, conforme ressaltamos a seguir:

“Sim, é... leitura aqui na biblioteca, subir no **palquinho** aqui, aí ler entrevista que a gente fez com os pais, ler o resumo dos livros. A gente já fez duas atividades aqui dentro” (Aluna F6).

“Sim, foi uma que foi ali **na feira** dessa rua “U” e a gente ia ler... tinha que decorar e ia ler, ia pegar o microfone e ler lá na feira” (Aluna F7).

“Que eu me lembro foi ano passado, professora Edinéia, que ela tinha passado um livro lá pra gente ler... não, foi um poema... é, foi um poema pra gente escolher, decorar e ler em voz alta para a todos os alunos do 5º ano, aí a gente leu. **No pátio**... ela deu o **microfone** e a gente foi lendo” (Aluna F8).

Diante das falas, podemos constatar que o envolvimento dos alunos em ações culturais promovidas pela biblioteca da escola desempenha um papel fundamental no enriquecimento de suas experiências educacionais e no desenvolvimento de habilidades diversas (Campello, 2003). De modo geral, as experiências são produtivas e estimulantes, sobretudo quando relacionadas à leitura, conforme destacamos:

“Foi assim uma **descoberta**, né? Porque eu nunca tinha visto assim... uma **leitura** compartilhada de vários livros diferentes se tornar uma história, né?” (Aluno B1).

“Foi boa. Acho que isso foi uma coisa que mais incentivou a gente **a ler**, porque eu li mais livros em um mês do que eu li no ano todo” (Aluna E2).

“Experiência magnífica. Como é uma coisa nova na nossa vida, como vida escolar também, sobre **a leitura**, de melhorar a dicção em si e também a cultura, cultura do Brasil que eu acho linda e maravilhosa, dependendo de cada estado” (Aluna F4).

“Foi boa, foi um jeito de interagir mais, de aprender mais alguma coisa sobre **a leitura** do cordel...foi bom” (Aluna F5).

“Foi um dia muito bacana aquele dia, a gente se fantasiou, se maquiou e a gente pode conhecer um pouquinho mais do que **os livros** estavam apresentando ali pra gente [...]. Se acontecesse de novo com certeza eu ia participar mais uma vez” (Aluna C5).

Ainda quanto ao elemento ação cultural, a fala dos alunos sobre as suas experiências foi importante porque também enfatizam a preparação para a vida pós-escola haja vista que as habilidades adquiridas por meio do envolvimento em ações culturais promovidas pela biblioteca perpassam o período escolar, incluindo a faculdade e a carreira profissional. Nesse sentido, destacamos as seguintes falas:

“Foi muito bom, porque ajuda, né? Até para o **Enem** que a gente vai fazer, fazer redação fazer resumo... e eu lembro também que eu e mais duas amigas a gente ganhou na escola o prêmio de primeiro segundo lugar pelo texto que a gente fez, e os resumos que a escola tinha proposto que a gente fez, ajudou na hora de fazer o nosso próprio texto. Eu acho que foi uma experiência muito boa” (Aluna C4).

“Eu aprendi muito com os livros. A gente aprende a falar melhor, a escrever melhor, a ter uma **perspectiva de vida** bacana, assim por exemplo, eu faço curso técnico e eu vou precisar falar sempre correto pra não ter erro, na área da saúde que é a minha área que eu vou fazer. E em questão assim, de redação também, para o **Enem**, ajuda muito com palavras que você vai pesquisando assim, os sinônimos delas e encaixa, então eu acho que na minha vida pessoal tem muito significado” (Aluna D2).

Na esteira do que apresentamos até aqui, compreendemos que o envolvimento dos alunos em ações culturais na biblioteca da escola é uma maneira valiosa de enriquecer sua educação, promover habilidades socioemocionais e criar um ambiente de aprendizado estimulante e inclusivo tendo em vista que o desenvolvimento de ações culturais deve promover o lúdico e oportunizar a reflexão e o conhecimento. Nessa perspectiva, a ação cultural propicia que as pessoas tenham um protagonismo na construção de seu próprio percurso e, por isso, ela envolve um compromisso firme com a liberdade dos sujeitos (Coelho, 2001; Freire, 1981).

Além disso, a “ação cultural pressupõe uma noção de cultura como processo contínuo de aprendizado” (Nascimento; Almeida; Bernardino, 2019, p. 47-48). Logo, incentivar e apoiar essas atividades pode ser favorável para todos os alunos. Para maximizar o envolvimento dos alunos em ações culturais na biblioteca da escola, é importante que esse espaço seja acolhedor, aberto à criatividade e à expressão individual (Nascimento; Carvalho, 2017; Souza, 2014).

A participação e efetivo envolvimento da comunidade escolar nas atividades de ação cultural é não só valorizada como também indispensável para o estabelecimento do que Perrotti (2016) compreende como uma *Biblioteca Forum*. Isto é, um modelo de biblioteca alinhado ao paradigma da mediação e democracia cultural. Nessa linha, Rasteli (2019) recorda que, na França, as ações e pesquisas sobre mediação cultural visam estabelecer conexões entre grupos sociais e culturais, promovendo a interação, o diálogo entre eles, a cooperação cultural.

Por fim, ratificamos o entendimento de Pimenta (2019) ao afirmar que, para estabelecer uma integração eficaz entre a biblioteca e a comunidade escolar, não é suficiente depender de projetos individuais de alguns professores ou da eventual visita de alunos para explorar o espaço da biblioteca. Em vez de depender do esforço isolado dos professores, é fundamental que toda a comunidade escolar se envolva de forma colaborativa na construção e fortalecimento desse ambiente. Além disso, a conexão da biblioteca com a escola como um todo deve ser facilitada por meio de atividades culturais que estejam em sintonia com as características regionais e respeitem suas particularidades (Pimenta, 2019), considerando as estruturas simbólicas que fundamentam os cotidianos e textos culturais nas comunidades das bibliotecas escolares (Certeau, 2006; Bystrina, 1995).

Desse modo, compreender o impacto das ações culturais nas bibliotecas escolares no ambiente educacional requer a consideração das percepções tanto dos professores quanto dos alunos, como veremos no tópico seguinte.

6.2 Percepção dos professores e alunos sobre as Ações Culturais nas Bibliotecas Escolares

Consoante ao segundo objetivo específico, que visa levantar a percepção dos bibliotecários e alunos sobre as ações culturais nas bibliotecas escolares estudadas, identificando o que eles apontam como transformações educativas, pessoais, sociais e culturais advindas das referidas ações, apresentamos, a seguir, as respostas das profissionais que atuam nas bibliotecas às questões dois, três, seis e oito do nosso instrumento de coleta de dados. Já em relação aos alunos, orientamo-nos pelas respostas às perguntas dois, três e seis do respectivo roteiro de entrevista.

Para descrever, inicialmente, os aspectos relacionados à ação cultural em biblioteca escolar, indagamos qual o entendimento dos entrevistados acerca do referido conceito. Apesar de nossa abordagem se voltar, especificamente, para a ação cultural em biblioteca escolar, visto que optamos por manter o foco na realidade dos integrantes desta pesquisa, os entrevistados manifestaram dúvida e insegurança no início das respostas. Nesse sentido, informamos aos respondentes que “não havia respostas certas ou erradas”, pois nosso propósito era conhecer as opiniões de cada um. Contudo, explicamos superficialmente que a ação cultural é um conceito amplo, composto, entre outros elementos, por atividades culturais desenvolvidas na biblioteca, para além dos seus serviços básicos de rotina, como pesquisa, empréstimo e devolução de livros. Apesar da limitada compreensão dos entrevistados quanto ao conceito de ações culturais, consideramos que a percepção dos professores e alunos sobre elas, no contexto das bibliotecas escolares, é fundamental para entendermos o impacto dessas atividades no ambiente educacional.

6.2.1 Os sentidos das ações culturais para professores e alunos

Com o objetivo de analisar a percepção dos bibliotecários e alunos em relação às ações culturais realizadas nas bibliotecas escolares em estudo, apresentamos, a seguir, as respostas das profissionais que trabalham nas bibliotecas à pergunta número dois do nosso instrumento de coleta de dados, que explora a compreensão de ação cultural em biblioteca escolar.

A professora da Escola A afirmou que, embora não tenha muita informação sobre o assunto, no seu entendimento, a ação cultural acontece quando, ao desenvolver um projeto, é possível envolver os alunos, a comunidade e até mesmo os professores, como no caso do “Piquenique com Poesia”, em que alguns docentes o utilizam como parte da avaliação da disciplina de artes, o que torna o projeto abrangente, com a participação de todos os membros da equipe escolar. Ressaltamos que o uso dessas ações para agregar os professores às atividades da biblioteca, sob o crivo de ter de “dar nota de artes”, é uma prática comum. No bojo de tais reflexões, destacamos que, a biblioteca escolar pode desempenhar um papel fundamental como um organismo “desconstrutor” da escola, no sentido de que ela desafia e modifica o modelo tradicional de ensino e aprendizagem, promovendo uma abordagem mais aberta, inclusiva, dinâmica e se adaptado às necessidades do mundo contemporâneo. Assim, o ambiente da biblioteca se estabelece como um elemento central na evolução dinâmica dos currículos educacionais (Silva, 2021).

Na Escola B, a entrevistada respondeu que, na sua concepção, as ações culturais são atividades, como apresentações, e os livros que são trabalhados na biblioteca. Na Escola C, para a professora respondente, ação cultural é uma forma de se adquirir cultura através dos livros, de informações de redes e da internet. Similarmente, a professora da Escola D considera que tudo que envolve a arte e o incentivo à leitura e à escrita é uma ação cultural.

De maneira mais específica, a professora da Escola E afirma ter bastante entendimento sobre ação cultural por trabalhar em biblioteca e por ter uma irmã que trabalha na Biblioteca Municipal de Pernambuco. Por isso, a professora E conhece os projetos que são desenvolvidos na referida unidade de informação. Entretanto, ela relata que seria difícil ter um bom resultado na escola onde atua pelo fato de a cultura local ainda está em desenvolvimento, dada a pouca idade do estado de Rondônia, mais especificamente, da cidade de Cacoal. Segundo ela, quando nos referimos ao Nordeste, por exemplo, existem várias referências, como Luiz Gonzaga, Lampião, Padre Cícero, o que torna mais fácil a realização de ações culturais, porque esses nomes evocam a rica cultura nordestina que está profundamente enraizada na nossa mente. Nesse sentido, destacamos a fala abaixo:

“[...] Rondônia é muito novo, Cacoal é muito novo... a cultura está ainda enraizando, né? Então, quando a gente pensa em cultura de Rondônia, cultura de Cacoal, a gente tem que estar fazendo um negócio bem elaborado, até porque aqui é uma **miscigenação de culturas**. A cultura de Rondônia em si, ela ainda está em construção” (professora Escola E).

Não obstante, é possível realizar ações culturais na biblioteca, pois as bibliotecas desempenham um papel fundamental na promoção da diversidade cultural (Pajeú; Almeida, 2020). Desse modo, elas oferecem um espaço onde as culturas podem se encontrar, interagir e se enriquecer mutuamente. Através de suas ações culturais, as bibliotecas contribuem para a criação de comunidades mais inclusivas e culturalmente enriquecidas, nas quais as fronteiras culturais se tornam oportunidades para o aprendizado e o crescimento. Isso contribui para a compreensão e apreciação das diversas tradições culturais, favorecendo a diversidade e pluralidade, que é um dos papéis da biblioteca enquanto equipamento cultural e informacional (Curvo, 2021).

Quando questionadas sobre qual a relação que essas atividades e ações culturais têm com a cultura e a vida cultural dos alunos, as professoras das Escolas A e C responderam que não há relação, pois “a escolha dos livros é mais assim, para atender o conteúdo, que também está voltado para os parâmetros¹⁴” (professora Escola C). Por outro lado, as professoras das Escolas B e D mencionaram que a valorização da cultura local e indígena é parte fundamental da formação dos alunos: “A nossa escola é uma escola que tem muito aluno indígena, a gente atende principalmente a clientela dos Cinta Larga e do Suruí, então nós temos os dois e tem algumas etnias um pouco menores que volta e meia aparecem também”. A mesma professora acrescenta que “as professoras trabalham bastante a cultura indígena com eles, então é algo que é trabalhado bastante é essa da cultura indígena tem bastante influência aqui na escola” (Professora da Escola B). Tais práticas são exemplos de como trabalhar a diversidade e fazer com que os alunos se sintam confortáveis e os outros entendam, por exemplo, quando as meninas indígenas vão para aldeia em determinados finais de semana e retornam pintadas, conforme destacado no trecho:

[...] elas vão no fim de semana para a aldeia e elas voltam todas pintadas, aí a gente precisa explicar para os outros alunos o porquê. Aí elas trazem um pouquinho da cultura delas para a sala de aula e a gente né, traz esse estudo e tal, então toda criança que tem um indígena em sala, a maioria deles sabe, porque elas vêm. Não é toda semana, mas sempre que elas vão, a maioria sempre volta, todas com aqueles desenhos de henna, principalmente as meninas. Mas é muito interessante quando eles vêm com as pinturas, porque é pra cada fase de idade. Quando elas são menorzinhas é um tipo de pintura, aí quando elas já são adolescentes é um outro tipo de pintura, porque lá parece que no caso da menina, elas trazem muito desenvolvimento dela dentro da tribo, então um tipo de pintura é mais para quando ela é criança, aí quando ela tá adolescente tem **sentidos diferentes** os tipos de pintura pra a idade delas, né? [...] Elas explicam pros coleguinhas, porque no primeiro momento eles

¹⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são diretrizes que integram o currículo de uma instituição educacional.

acham que é tatuagem, né? Então depois **eles acostumam com a cultura** e já fica tranquilo. Sempre que elas vão elas aparecem com brinco de penas, como pinturas e tal, mas já vai ficar normal” (Professora Escola B).

A abordagem da cultura local enriquece o currículo e fortalece a identidade dos estudantes, conectando-os com suas raízes e incentivando o respeito à diversidade cultural, pois “geralmente trabalham coisas da vivência deles, porque os livros didáticos dão muita coisa de fora que eles nem conhecem” (Professora Escola D). Assim, podemos considerar que essa abordagem pode contribuir para um sentimento de pertencimento à comunidade e para a preservação de tradições.

Nesse cenário, a professora da Escola E relembra o tema “O lugar onde vivo”, uma abordagem central do projeto “Nossa terra, nosso local”, desenvolvido pela disciplina de Língua Portuguesa e que faz parte das Olimpíadas de Língua Portuguesa, que ocorre a cada dois anos. De acordo com a entrevistada, os trabalhos provenientes dessas atividades abrangem a cidade, o estado ou a região e, neles, os alunos trabalham com gênero textual, conforme ela explica:

“Por exemplo, o 5º ano, eles trabalham mais em formato de poesias, pode até ilustrar em desenhos, mas é ‘o lugar onde vivo’, uma temática geral. Mesmo que seja poemas, desenhos, tudo relacionado ao lugar onde vivo, foto, né? E aí, passa pro 6º ao 9º. O 6º e o 7º eles trabalham mais memórias, mais é outros tipos de escritas, né? Aí passa para o 8º e 9º, aí eles trabalham mais outros tipos de artigo, trabalham... artigo de opinião mesmo é para o ensino médio, né? Crônicas relacionada...” (professora Escola E).

Nesse sentido, segundo a professora da Escola E, explorar esse tópico nas Olimpíadas de Língua Portuguesa é uma experiência marcante para os estudantes. Eles assimilam esse conhecimento de forma profunda, pois percebem que, para compreender a realidade local, precisam realizar pesquisas e adquirir informações. Esse processo os beneficia com novos conhecimentos, construindo uma experiência enriquecedora e duradoura em suas vidas, conforme ela explica:

“Eles precisam ter entrevista com os avós, eles precisam ter entrevista com as pessoas do bairro, que já mora ali há mais tempo: ‘o quê que você sabe sobre o desenvolvimento disso aqui?’, e aí como Rondônia é muito novo, eles acabam levando o desenvolvimento do estado, junto com desenvolvimento da cidade [...] E aí eles acabam tendo esse conhecimento mais amplo, mais abrangente e eles acabam se cercando de muita informação... eles ficam encantados com isso. Quando você vê que o aluno ele precisa mesmo dessa questão de saber o que é o local que ele vive, qual é a história dele, qual é a história da família, do local, do bairro...[...]” (professora Escola E).

A professora da Escola E acredita, também, que as pessoas da cidade ainda não têm uma identidade cultural consolidada. Para ela, quando se visita outras regiões, percebe-se uma cultura muito sólida, uma crença arraigada e uma certeza profunda. Em Cacoal, “as certezas ainda estão em desenvolvimento e devem ser cada vez mais fortalecidas” (professora Escola E). Além disso, a entrevistada enfatizou que a cultura desempenha um papel essencial nesse processo, já que auxilia na formação da identidade, e tanto a biblioteca quanto a escola podem desempenhar um papel crucial no fortalecimento dessa identidade local.

Nesse contexto, é relevante ressaltar o papel mediador da cultura, conforme destacado por Caune (2014). Ele salienta que a cultura é caracterizada pela produção e construção de significados, afirmando que ela desempenha a função de estabelecer mediações entre o indivíduo e o grupo, proporcionando, assim, sentimentos de pertencimento e apropriação.

Nessa perspectiva, quando o tema “O lugar onde vivo” é desenvolvido, os alunos se envolvem bastante porque sentem que é deles, é parte de sua identidade, de sua história. Eles se apropriam do que dizem pois, quando o sujeito se envolve com sua própria localidade e história, tudo ganha um significado mais profundo e real, o que ocorre a partir de um processo de simbolização, emaranhando-se nas teias de significados (Geertz, 2015). Esse processo é denominado mediação cultural, compreendida aqui pelo viés da cultura (Feitosa, 2016). Sob essa abordagem, com base no estudo de Laraia (2009), destacamos que a atuação da cultura consiste na ação ou resultado dela ao empregar signos, significados e representações para comunicar, por meio dessas representações, uma ideia, um conceito, um significado ou um sentido.

No que tange à percepção dos alunos, quando questionados sobre o entendimento de ação cultural, as respostas foram bem variadas. Dos trinta e sete estudantes entrevistados, somente seis não conseguiram articular uma resposta. Eles expressaram que “não compreendem nada” ou “praticamente nada” sobre ação cultural em bibliotecas escolares. Para os demais trinta e um alunos, a concepção de ação cultural na biblioteca escolar está associada a alguns aspectos fundamentais, como: o incentivo à leitura e a expansão da imaginação, juntamente com o desenvolvimento do conhecimento acerca do mundo e de outras culturas.

Sob essa ótica, de acordo com os estudantes A2, A3, C2, C4, D1 e E4, as ações culturais desempenham um papel fundamental no estímulo à prática da leitura. Além disso, os alunos enfatizaram que o desenvolvimento de iniciativas culturais contribui para a compreensão das histórias, o aprimoramento da Língua Portuguesa e a expansão do vocabulário uma vez que eles são encorajados a explorar uma variedade de gêneros textuais. Os estudantes também

observaram que as ações culturais fortalecem sua capacidade de imaginação, ampliam suas perspectivas e contribuem para seu crescimento e desenvolvimento como leitores e indivíduos, conforme ilustrado nos trechos:

“Eu acho que é uma boa forma de impregnar a leitura dos livros das pessoas, porque que eu conheço muita gente que não gosta de ler e desse jeito as pessoas conseguem se divertir mais tendo a leitura” (Aluna A2).

“Eu acho que... é de cultural mesmo, é... vai incentivar nós [*sic*] a entender mais a as histórias né? Ter mais imaginação, é... ter mais essas coisas, que eu acho de mais cultural mesmo nas bibliotecas... tentar criar uma mente mais aberta e também ajudar nós a compreender mais o Português, entender mais sobre as coisas em volta dependendo dos livros, né?” (Aluna A3).

“Eu entendo que seria a biblioteca tentando incentivar, fazendo alguma ação que incentive a leitura, né? Você vendo, pesquisando alguns escritores brasileiros, internacionais, incentiva mesmo a leitura” (Aluna C4).

Ainda no que diz respeito à compreensão das ações culturais, outros estudantes a veem como uma oportunidade que possibilita a exploração e o aprendizado sobre culturas que vão além daquela a qual pertencem (Aluno B1). Como exemplo, essas ações podem incorporar livros que tratam da culinária de povos indígenas, oferecendo uma exploração técnica de tradições culinárias distintas, conforme apontado pelo Aluno B5:

“Eu acho que é quando a biblioteca ela procura fazer um projeto que que resalte assim uma cultura, né? Que fale sobre uma cultura pra gente aprender mais, que eu acho bem legal também a gente aprender mais sobre outras culturas sem ser a nossa” (Aluno B1).

“Olha, eu acho que é algo para proporcionar mais conhecimento às pessoas sobre esse mundo, porque eu já participei de um e foi incrível, porque eu consegui conhecer vários gêneros diferentes também” (Aluna B4).

“É relacionado por exemplo a cultura de um local, de determinado povo, por exemplo, livros que são relacionados à culinária de determinado povo indígena, a cultura, por exemplo, a arquitetura também de determinado povo, pra mim vem isso” (Aluna B5).

“Entendo como alguma coisa que promove o conhecimento, o desenvolvimento da pessoa, ou do aluno, é... alguma coisa que agrega conhecimento” (Aluna C1).

No bojo de nossas análises, percebemos diversos sentidos sobre as ações culturais nas bibliotecas escolares, para as professoras responsáveis pelas bibliotecas e alunos. De maneira especial, destacamos que a ação cultural em bibliotecas pode promover o diálogo intercultural,

reunindo membros da comunidade com diferentes origens culturais para compartilhar suas experiências, histórias e tradições, o que ajuda a criar um ambiente de compreensão e respeito mútuo. Isso fica muito presente nas falas das professoras B e E que, em suas atividades cotidianas, percebem, respectivamente, a troca de experiências culturais entre os alunos indígenas e não indígenas bem como a “miscigenação” de culturas próprias da cidade de Cacoal e do estado de Rondônia, como a colonização e os fluxos migratórios. Há, nas experiências das professoras e dos alunos, o *hibridismo cultural*, descrito por Canclini (2013) como um diálogo de códigos culturais entre culturas distintas. Nesse sentido, ressaltamos que o hibridismo cultural é um fenômeno que reflete a natureza dinâmica e adaptável das culturas humanas. Desse modo, ele demonstra como as culturas estão em constante transformação e como a interação entre diferentes grupos culturais pode levar a uma riqueza de influências e expressões culturais únicas. Isso pode ocorrer de várias formas, como resultado de migração, colonização - como no caso de Cacoal - comércio global, casamentos interculturais, interações sociais e até mesmo de avanços tecnológicos e da globalização.

Conforme constatamos, até mesmo as professoras entrevistadas que indicaram não desenvolver atividades culturais com os alunos sabem da importância de tal ação. A esse respeito, Coelho (2001, p. 14) relata que: “[...] um processo de ação cultural resume-se na criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins e se tornem assim, sujeitos - sujeitos da cultura, não seus objetos”. No entanto, observamos que muitos alunos relacionam a ação cultural às atividades que dizem respeito, especificamente, ao livro e à leitura. Como exemplo, citamos a fala da aluna C4: “Eu entendo que seria a biblioteca tentando incentivar, fazendo alguma ação que incentive a leitura, né? Você vendo, pesquisando alguns escritores brasileiros, internacionais, incentiva mesmo a leitura”.

É fato que a biblioteca é o local na escola onde a promoção da leitura deve ser incentivada, porém, quando as atividades e projetos são realizados em conjunto com a comunidade escolar (professores, direção e inclusive a família), os benefícios repercutem para todos os envolvidos. Nesse sentido, faz-se necessário realizar outras atividades e projetos, tais como contação de histórias com autores, troca de livros e gibis, oficinas de poemas, dentre outras. Com isso, é possível ampliar a consciência dos alunos sobre a ação cultural e permitir que a biblioteca escolar cumpra seu papel de mediadora da informação e da leitura por meio de ações lúdicas de forma a possibilitar a disseminação da informação e instigar o hábito da leitura (Cardoso, 2017).

Assim como as professoras B e E, entendemos que as atividades e ações culturais na biblioteca escolar e no espaço da escola como um todo, se realizadas, têm forte relação com a

cultura e a vida cultural dos alunos porque, na escola e na biblioteca escolar, o aluno passa a compreender e compartilhar de produções simbólicas diversas, enredando-se nas “teias de significados”, proposta por Geertz (2015). É nela que o indivíduo desenvolve e troca experiências socioculturais, formando-se e transformando o outro, em um processo dialógico, recíproco e contínuo. Além disso, os indivíduos não se limitam a receber e transmitir passivamente as significações de sua sociedade; ao contrário, eles as reinventam e ressignificam em um processo ativo de vivência e comunicação social. Adicionalmente, utilizam a própria cultura como uma lente por meio da qual interpretam e compreendem o mundo ao seu redor (Thompson, 1995).

As percepções de professores e alunos sobre as ações culturais nas bibliotecas escolares podem variar, mas geralmente refletem a importância dessas atividades na promoção da cultura e na formação de cidadãos mais informados e engajados. No entanto, a participação ativa de ambos os grupos desempenha um papel crucial no sucesso contínuo dessas iniciativas. Desse modo, os sentidos das ações culturais para professores e alunos podem ser significativos e abrangentes, influenciando positivamente a experiência educacional, o ambiente escolar e a vida pessoal. Na seção seguinte, apresentamos o panorama das ações culturais e as transformações socioculturais a partir das atividades desenvolvidas nas bibliotecas escolares pesquisadas sob ótica dos responsáveis por esses espaços e dos alunos.

6.2.2 As ações culturais e as transformações socioculturais

Quanto às transformações educativas, pessoais, sociais e culturais a partir de ações culturais, conforme as questões três e oito, as respostas foram unânimes para as professoras. Todas elas acreditam que tais ações estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do aluno em todas as dimensões socioculturais. Nas falas das professoras, a partir das ações culturais, os alunos se interessam mais pela leitura (professoras Escolas A, B, C, D e E), há um maior desenvolvimento da aprendizagem (professoras Escolas A e B) e da concepção de mundo (professora Escola D). Acreditam, ainda, que, para o desenvolvimento de ações culturais, é necessário o engajamento de toda a equipe escolar (professora Escola C) e que é precisa explorar mais sobre culturas locais (professora Escola E), conforme destacados nas respectivas falas:

“Tudo depende do empenho, né? Porque assim, tudo envolve um conjunto e conjunto tem que estar alinhado. Quando um quer uma coisa e outro quer outra, aí dificulta. A gente sabe que uma equipe bem preparada, **bem engajada**, ela consegue fazer um bom trabalho, então todos têm que estar envolvidos num objetivo maior, né? Que seria a comunidade” (Professora

Escola C).

“[...] Eu acho que se desenvolvesse um projeto de **cultura local**, de mostrar na localidade dele, eu acho que isso ficaria mais assim, mais forte, mais presente, uma identidade maior, né? Já que a gente fala tanto em protagonismo e identidade, eu penso que Rondônia está precisando mais desses projetos. Eu acho que precisa muito de marcar isso: **isso aqui é seu, isso é do local, aqui é Rondônia**” (Professora Escola E).

“Mesmo que eles não gostem assim, não tem muito interesse, quando ele vê a gente caracterizado, então ele passa a se interessar pela leitura, aí eles leem e querem levar o livrinho que a gente tá lendo para casa... ele quer contar historinha para mãe, então incentiva muito” [...] “eles querem que a família participe daquela historinha” (Professora Escola A).

Dessa forma, concordamos com a professora da Escola D, ao afirmar que “a leitura muda a concepção, ela muda a vida de muita gente, tanto de conhecimento de mundo, conhecimento no geral, de mundo, de tanta coisa” (professora Escola D).

Sobre a transformação educativa, a professora da Escola B salienta que ela repercute “nessa questão da entonação de voz, a forma que ela vai usar, só isso já trabalha as questões de aprendizagem”, que pode ocorrer no decorrer das atividades “porque todo livro ele tem um sentido, a história dele vai ensinar alguma coisa pra essa criança” e acredita, ainda, no seu poder “quando ela trabalha temas como educação, como a gente tem alguns livros aqui sobre temas mesmo de conhecimento, de respeito de amizade” (professora Escola B).

A professora da Escola C acredita também nesse poder das transformações educativas, pessoais, sociais e/ou culturais a partir das ações culturais. No entanto, salienta que, para que isso ocorra, é necessária a participação da comunidade escolar. “Mas eu acredito que ela traz sim, só que essa é a questão que eu te falei, do engajamento dos envolvidos tem que tá bem alinhado”.

A partir dos relatos das professoras entrevistadas, podemos observar que os projetos que são desenvolvidos pela biblioteca, pelos professores ou pela equipe gestora acabam por promover transformações socioculturais no aluno. Tais ações vão desde a promoção da leitura (Escolas A, B, C, D e E) até o resgate e a valorização da cultura local e da identidade dos alunos (Escolas B, D e E).

Para as professoras das Escola A e E, a promoção da leitura e literatura atua como formas de ampliar o conhecimento, desenvolver habilidades de interpretação e enriquecer a vida dos alunos. O contato frequente com livros e a criação de ambientes propícios à leitura contribuem para o desenvolvimento de hábitos saudáveis de consumo cultural. Além disso, a leitura estimula a imaginação, a criatividade e a capacidade de compreender diferentes realidades.

A Professora da Escola E relata o impacto positivo de incentivar a expressão artística, como teatro e música, entre os alunos. Isso não apenas oportuniza que os talentos individuais dos estudantes sejam destacados (valorizando a autoexpressão), mas também promove o trabalho em equipe e a confiança. Através dessas atividades, os alunos podem explorar novas formas de comunicação e desenvolver habilidades de comunicação interpessoal. Sobre isso, a Professora da Escola E mencionou o Festival Estudantil Rondoniense de Artes - FERA, que busca promover o crescimento cultural dos estudantes, incentivando a participação deles em atividades que possam despertar ou aprimorar habilidades inatas nos diversos campos artísticos, como: música, pintura, dança, cinema e teatro. O evento visa revelar os talentos artísticos dos alunos de toda a rede estadual de ensino.

Segundo a entrevistada, a escola nunca participava, mas, em 2023, a diretora disse: “Vamos participar. Nós temos talentos na escola também”. Após a mobilização da direção, com o apoio da comunidade, a escola ganhou o primeiro lugar entre os concorrentes da cidade de Cacoal, com a participação de uma aluna que apresentou um monólogo e irá concorrer na etapa estadual. A professora da escola E relatou, ainda, a participação de outro aluno:

“[...] e nosso cantorzinho gospel também. Nós não sabíamos que nós tínhamos esses artistas aqui até implantarem o FERA na escola, ou seja, quanto mais projetos forem implantados, ou seja, nós desenvolvermos essas ideias, mais frutos nós vamos escolher e mais, e mais isso vai fazer parte da história dos alunos, né? E a gente precisa começar” (Professora Escola E).

Em todas as escolas, percebemos que as ações culturais contribuem para fortalecer a identidade e a autoestima dos alunos. Ao se engajarem em projetos culturais, eles se sentem valorizados e reconhecidos pela comunidade escolar, o que pode ter um impacto duradouro na autoconfiança e na motivação dos alunos, incentivando-os a se envolverem mais ativamente em suas próprias jornadas educacionais.

As ações culturais também desempenham um papel na formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao promoverem discussões sobre temas sociais, históricos e culturais, as escolas ajudam os alunos a desenvolverem uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. Isso os capacita a questionar, analisar e refletir sobre diferentes aspectos da sociedade, contribuindo para a formação de indivíduos engajados e informados. Nesse sentido, a ação cultural emerge como uma estratégia para tornar as informações mais acessíveis ao público, desempenhando um papel relevante na transformação social. Segundo Barros (2007, 2008), esse processo cultural abrange três práticas interligadas e simultâneas: informar, debater e criar. Desse modo, trata-se de um dinâmico processo em que a informação se difunde em conjunto

com o diálogo e a expressão criativa.

Nas falas das professoras das Escolas A e B, a implementação de atividades culturais parece ter impactado positivamente o interesse dos alunos pela escola e pela aprendizagem. O envolvimento em projetos culturais pode reduzir a evasão escolar, proporcionando aos alunos razões adicionais para frequentar a escola e se envolver nas atividades educacionais. Além disso, elas podem reverter quadros de desinteresse, proporcionando uma abordagem mais atrativa e significativa para o aprendizado.

Em suma, as ações culturais implementadas pelas escolas relatadas têm um impacto significativo nas transformações socioculturais das comunidades escolares. Elas promovem o desenvolvimento pessoal, a valorização da identidade local, a formação de cidadãos críticos e conscientes e contribuem para a criação de ambientes educacionais mais enriquecedores e engajadores. Ao integrarem a cultura de maneira significativa ao currículo, as escolas estão não apenas promovendo o aprendizado, mas também moldando o futuro desses alunos como cidadãos ativos e participativos em suas comunidades.

Ademais, as professoras relatam sobre transformações educativas, pessoais, sociais e/ou culturais advindas das ações culturais dos projetos desenvolvidos na sua biblioteca. De acordo com o relato da professora da Escola A, ela percebe que as ações culturais têm um impacto positivo, uma vez que o aluno consegue se desenvolver na leitura, escrita e interpretação, além do enriquecimento cultural a partir das atividades. A professora destaca que os alunos demonstram maior interesse na leitura e desenvolvem uma compreensão mais profunda dos textos. Ela afirma:

“Eu percebo que eles ficam muito mais interessados na leitura. Eles têm interesse maior e interessado na leitura acredito que eu que desenvolva mais a leitura mesmo... a leitura deles né, quanto a escrita, quanto a interpretação que tem uns alunos que você está lendo a história e já sabe o contexto da história, já sabe o que o autor quer dizer, né? Então eu acho que, principalmente na interpretação de texto” (Professora Escola A).

As professoras Escolas A e B destacam o impacto positivo das ações culturais na leitura e desenvolvimento do aluno, afirmando que ele “desenvolve mais a leitura mesmo... a leitura deles né, quanto a escrita, quanto a interpretação que tem uns alunos que você está lendo a história e já sabe o contexto da história, já sabe o que o autor quer dizer” e que, com isso, os alunos “ficam muito mais interessados na leitura” (professora Escola A) que são trabalhadas durante os projetos. A partir dos projetos “a gente tem casos de crianças que se tornaram leitores depois disso aí, com os incentivos que são dados dentro da escola. Então eu acho que

transforma, sim... transforma a vidinha deles e a gente procura fazer” (professora Escola B).

De acordo com as professoras das Escolas B e C, os projetos proporcionam aos alunos transformações educativas e culturais. Para a professora da Escola B, os projetos desenvolvem “no aprendizado deles, então hoje a gente tem alunos que chegam aqui, que sentam, que realmente leem” (professora Escola B). Para a professora C, a cultura “incorpora tudo no ser humano, você como ser humano, você como cidadão, ciente seus deveres dos seus direitos, porque muitas vezes as pessoas cobram os deveres, mas te negam o direito”.

Já as professoras das escolas D e E destacam o acesso a diferentes formas de arte e cultura pelos alunos, uma vez que para muitos, “a única forma dele ter acesso a coisa diferente, alguma arte, com alguma cultura, é na escola né” (professora Escola E). A partir disso, relacionam a importância de iniciar projetos culturais na escola e do papel fundamental da escola em proporcionar experiências culturais enriquecedoras para os alunos. Na concepção da professora E, “quanto mais a gente contribuir com isso, muito mais a gente está contribuindo com o cidadão, porque as transformações elas são grandes”.

Nessa perspectiva, podemos refletir sobre as palavras de Cabral (1999) ao falar sobre um importante requisito que a ação cultural deve seguir para que seja emancipadora: o protagonismo. Ou seja, os alunos não podem ser apenas receptores da cultura, mas devem ser protagonistas no processo de criação cultural. Nesse contexto, as bibliotecas escolares têm muito a contribuir.

Em relação aos alunos, de acordo com as respostas das questões dois e seis, as transformações socioculturais advindas das ações culturais podem ser subdivididas em dois grandes eixos: transformações na vida escolar e transformações na vida pessoal.

No âmbito da vida escolar, os alunos relataram que a biblioteca contribui para sua formação em diferentes aspectos, a exemplo da oferta de livros para leitura (aluna A2) e realização de pesquisa (alunas D4, D5 e E2). Além disso, a biblioteca escolar funciona como ambiente que agrega na vida acadêmica (aluna C1), é local onde os alunos podem adquirir mais informações sobre as disciplinas, como redação (aluna D2), e espaço que possibilita acesso gratuito a livros para alunos que não possuem recursos financeiros para ter livros em casa (alunas B6 e B8). Por outro lado, alguns alunos relataram que a biblioteca não possui ou possui pouco impacto na sua vida escolar, a exemplo de D1, E4 e F3.

Observamos, então, diferentes contribuições da biblioteca escolar para a vida pessoal dos alunos. Nesse sentido, ela foi mencionada como um ambiente de estudos (aluna A2) e como promotora do desenvolvimento de diferentes aspectos dos alunos. A aluna D2, por exemplo, apontou que o hábito da leitura melhorou sua fala e sua escrita. Por outro lado, alguns alunos

observaram que a contribuição da biblioteca recai sobre aspectos cognitivos, quais sejam: raciocínio lógico (aluna E5) desenvolvimento da linguagem, imaginação, memória e interpretação textual (aluna F2).

O papel cultural da biblioteca também foi apontado por alguns alunos. A aluna A3 mencionou que a biblioteca permite explorar a cultura; a aluna C5 foi adiante e relatou que, além de contribuir para a formação cultural, a biblioteca também é importante para a formação do indivíduo na sociedade. Observamos, ainda, que alguns alunos visualizam a biblioteca como um ambiente voltado ao lazer. Esse é o caso da aluna B1, que apontou que a biblioteca incentivou o hábito da leitura e, assim, contribuiu para ela realizar essa atividade mais frequentemente em casa nas horas vagas, ou seja, proporcionou uma leitura de fruição.

As alunas F4, F6, F7 e F8 também reconhecem que a biblioteca contribuiu para a melhoria da leitura. Já as alunas B4, C3, C4, D1, D3, E1, E4 e F5 compreenderam que a biblioteca é um espaço onde podem estar consigo, seja pela tranquilidade que o ambiente oferece, permitindo desligar-se dos seus problemas, seja pelo fato de ser um ambiente onde podem passar o tempo nas horas vagas. Apenas a aluna E6 relatou que a biblioteca permite desligar-se do mundo tecnológico. “Eu acho que ela me ajuda a me desligar um pouco do mundo atual da tecnologia e entrar num mundo particular, só meu, aonde eu posso inventar finais mais diferentes para as histórias que eu gosto”.

A fala da aluna E6 nos faz pensar sobre a relação entre tecnologia e educação, haja vista que a disponibilidade dos recursos tecnológicos permite que os alunos tenham acesso fácil e rápido à informação, o que, muitas vezes, pode até os afastar da biblioteca. No entanto, esse não foi o caso da aluna E6. Ao contrário, ela relata os benefícios de se distanciar do universo tecnológico e se aproximar dos livros físicos. Nesse contexto, a biblioteca escolar deve considerar as ferramentas digitais como parceiras essenciais no processo educacional dos alunos e no acesso ao conhecimento, acompanhando as evoluções que ocorrem ao longo do tempo e se adaptando a elas. Isso está presente na fala da professora da Escola E:

“E é interessante, porque aqui muitas vezes a gente condena muito o uso celular e olha, eu tava vendo aqui na página 96 [131], por exemplo, deixa eu ver se foi isso mesmo, quando fala do Pico do Tracoá... olha, que onde tem QR Code, que o aluno coloca a câmera e aí ele consegue ver as imagens... onde foi que eu vi isso? Aqui... e a gente começa a ter mais uma noção ó, coisas culturais, e a cultura e tecnologia. Esse aqui ó, esses QR Code's, onde você aponta a câmera do celular e aí você vê a história em vídeo, gravado. Extremamente assim importante para essa fusão de passado e presente, sabe?” (Professora Escola E).

Figura 11 - Página do livro “Rondônia: nossa terra” com QR Code



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora, 2023.

Nesse sentido, Bedin, Chagas e Sena (2015) também expõe a importância da tecnologia para o acesso à informação e uso dela. Afirmam, ainda, que a biblioteca escolar deve promover a competência informacional dos alunos por meio do desenvolvimento de habilidades de pesquisa, recuperação e avaliação da informação, seja na vida pessoal ou escolar.

A aluna A2 mencionou a importância das ações culturais no âmbito da alfabetização. Ela relata o seguinte: “Sim, de alfabetização. [...] As pessoas devem aprender mais sobre as palavras e tudo mais”. Para Freire (1981), alfabetizar vai além de capacitar alguém a decifrar textos, envolve capacitar uma pessoa a analisar criticamente sua própria realidade social e contemplar maneiras de promover mudanças.

Já as alunas B3 e F5 relataram que as atividades e projetos de ação cultural ampliaram as perspectivas de vida futura. Destacamos a fala da aluna F5 em relação à faculdade: “[...] uma boa forma dos alunos aprenderem, é uma boa forma dos alunos também interagirem com educação e serem impulsionados para a faculdade e aprenderem mais sobre os livros também”. Na visão da aluna D4, a biblioteca funciona como um ambiente de apoio à sua formação, haja vista que possui recursos que permitem aprofundar o conhecimento obtido em sala de aula.

Sobre as transformações pessoais advindas das ações culturais, as alunas C2, D5, E1, F6, F7 e F8 entendem que tais ações incentivam o hábito da leitura. O depoimento da aluna C4 destaca-se pelo fato de ela ter sido premiada em alguma atividade realizada na escola, estratégia interessante para atrair os alunos para a biblioteca, conforme mencionado por Nascimento e Carvalho (2017).

A aluna D2, por sua vez, entende que as ações culturais podem, inclusive, formar o caráter e ajudar até a escolher a profissão: “Tem muita gente que através dos livros que se interessa em ser bibliotecário, ir na biblioteca, comprar mais livros e ser uma pessoa excelente, tanto da carreira profissional, quanto na escola” (Aluna D2).

Ainda sobre esse aspecto, as alunas D3, F1 e F2 relataram que, dentre os benefícios obtidos pela sua participação nas ações culturais, estão a melhoria da dicção e da fala bem como a ampliação do vocabulário. A aluna E3 informou ter dislexia e reconheceu que desde que foi matriculada em uma escola que tinha biblioteca, ela se sentiu feliz:

“Sim, é bom. Principalmente para aquelas crianças que têm um problema que nem eu: dislexia. Então eu me sinto bem, porque assim, toda vez eu estudava numa escola, não tinha biblioteca e essa aqui tem. Eu me senti muito feliz quando a minha mãe falou que iria me matricular numa escola que tinha uma biblioteca, porque eu gostava muito de ler e me mandavam ler bastante, aí eu me sinto feliz por causa disso” (Aluna E3).

Acerca das transformações sociais provocadas pelas ações culturais, a aluna C5 pontuou a realização de um passeio em que os alunos puderam ampliar seu repertório cultural:

“Se eu não me engano, o último passeio que teve foi o do Rondônia Rural Show, que os alunos foram com os ônibus pra Ji-Paraná e conheceram um pouquinho do evento que abrange bastante coisas que tem na região, aqui na região de Rondônia, que promove tem bastante cultura lá, então é muito bom para eles” (Aluna C5).

Em relação às transformações culturais, as alunas C1, C4, C5 e D3 destacaram a possibilidade de ampliação dos seus conhecimentos culturais por meio das atividades e projetos realizados na escola. Nesse sentido, relataram que, por meio das ações culturais, foi possível conhecer mais a história do Brasil e do mundo (Aluna C1) e sobre autores da literatura nacional (Aluna C4). A aluna C5 destacou a importância das ações culturais na formação do indivíduo na sociedade. Destacamos as falas das alunas C5 e D3, que tratam de aspectos relacionados à cultura regional: enquanto a primeira ressaltou passeios realizados para conhecer a cultura de Rondônia, a segunda mencionou uma atividade realizada com literatura de cordel e a leitura de um livro sobre a Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Por fim, as alunas B6 e C3 mencionaram a falta de organização das atividades e de projetos como um fator que impediu a ocorrência de transformações culturais. Além disso, apenas a aluna D1 citou que não verificou muitas transformações, apesar de ter participado do projeto “Dia de Ler - Todo Dia”.

Por fim, como reflexão final, ponderamos que as diversas atividades mencionadas e desenvolvidas nos espaços das bibliotecas analisadas contribuem para a ampliação do repertório cultural dos alunos. A vivência nessas atividades expôs os alunos a diferentes linguagens, e é por meio delas que os alunos podem se apropriar das experiências e dos conhecimentos construídos pelos outros membros da sociedade, o que possibilita a continuidade e o

desenvolvimento da cultura e da história (Vygotsky, 2001).

À medida que promove a mediação cultural, a biblioteca não só amplia o repertório de conteúdo que uma pessoa possui, mas também abre novos horizontes que possibilitam a interpretação crítica da realidade social. Nesse sentido, é fundamental compreender que a mediação cultural está inserida em um contexto mais amplo, que abrange um sistema de significados, e pode ser interpretada como um conjunto de intervenções com potencial transformador (Dufrêne; Gellereau, 2004).

Considerando as informações apresentadas neste estudo, fica evidente a importância de os profissionais da informação desenvolverem ações mediadoras que levem em consideração os contextos socioculturais nos quais os indivíduos estão inseridos, visando potencializar posturas protagonistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, partimos de questões voltadas a entender como são elaboradas e desenvolvidas as ações culturais em bibliotecas estaduais do município de Cacoal, no interior de Rondônia. Buscamos, assim, tanto caracterizar as ações culturais que ocorrem nas bibliotecas escolares, como refletir sobre elas na perspectiva da mediação cultural de abordagem antropológica. Nesse sentido, delineamos como nosso objetivo de pesquisa: analisar o desenvolvimento de ações culturais nas bibliotecas escolares estaduais situadas no município de Cacoal - RO, observando as suas dimensões socioculturais, a partir das percepções dos bibliotecários e alunos das instituições.

Interessava-nos explorar como eram elaboradas e desenvolvidas as ações culturais nas bibliotecas escolares e como as professoras (responsáveis pelas bibliotecas) e alunos entendiam e percebiam as ações culturais, a importância dessas ações ou ainda as transformações educativas, pessoais, sociais e culturais decorrentes delas. Nesse sentido, empenhamo-nos em compreender como são caracterizadas as atividades e projetos realizados e o envolvimento da comunidade escolar. Além disso, buscamos descrever a percepção dos responsáveis pelas bibliotecas e alunos sobre ações culturais existentes nas bibliotecas escolares, considerando os sentidos das ações culturais e as transformações socioculturais sentidas.

Para evidenciarmos as formas, entendimentos e alcance das ações culturais nas bibliotecas escolares, mobilizamos a observação e entrevista junto aos responsáveis pelas bibliotecas escolares e alunos das escolas. Assim, recorremos a uma amostragem do universo das escolas públicas urbanas de Cacoal - RO, cobrindo cerca de um terço das escolas, entrevistando 5 responsáveis pela biblioteca e 37 alunos. Os responsáveis pelas bibliotecas (professoras) tinham experiência nas unidades entre 1 e 14 anos. Os alunos entrevistados cursavam entre o 7º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e foram selecionados por diferentes critérios pela direção e coordenação de cada escola. Esse quantitativo e diversidade de experiências e vivências tentaram garantir uma análise suficientemente completa das ações e percepções do público escolar, sendo a pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará (CEP - UFC).

A análise das ações culturais promovidas pelas bibliotecas escolares, segundo entendemos, proporciona, de um lado, explorar uma lacuna de estudos no âmbito da Ciência da Informação. De outro, contribuir, pelo aporte teórico e analítico mobilizado, com a situação das bibliotecas escolares e as ações e mediações culturais que ocorrem no interior de Rondônia. Para dar suporte às análises, mobilizamos as compreensões de cultura, ação cultural e mediação

cultural nas bibliotecas escolares, principalmente de Geertz (2015), Freire (1981), Feitosa (2016) e Rasteli (2019). Realizamos, ainda, pesquisas para melhor entendimento sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), análises do Manifesto IFLA/UNESCO e incursões na Base de Dados Referenciais de Artigos de Periódicos em Ciência da Informação (BRAPCI) para entender a função e situação das bibliotecas escolares brasileiras.

A dissertação foi estruturada em seis capítulos. No primeiro, fixamos nossa “Introdução”, com a contextualização, justificativa institucional, científica e pessoal em relação ao objeto teórico e empírico da pesquisa e nossa delimitação. Também, aqui, indicamos o reduzido quantitativo de teses e dissertações desenvolvidas em programas da área de Ciência da Informação preocupados com as questões da mediação e ação cultural em bibliotecas escolares, pesquisas essas listadas no Apêndice C.

No segundo, abordamos as compreensões de “Cultura e Mediações”, apresentando tópicos sobre a etimologia do termo cultura, a diversidade desse conceito, seus empregos e, por fim, o relacionamento entre as noções de Cultura, Mediação e Representação. Neste capítulo, vimos que a cultura é um termo polissêmico, que cada cultura dá sentido e ordenação às coisas naturais, que o “fenômeno gregário da cultura” (Feitosa, 2016) atua como mediações culturais, mediando a relação dos sujeitos com as representações e sentidos no interior da cultura. Nesses termos, a cultura funciona como um sistema simbólico dinâmico, uma “teia de significados (Geertz, 2015) na qual os sujeitos culturais estão envolvidos, emaranhados e em movimento, apropriando-se, construindo e modificando significados, sentidos e representações.

No terceiro, descrevemos nosso entendimento sobre a “Mediação e Ação Cultural na Ciência da Informação”, com foco nas teorizações sobre as mediações. Assim, vimos que a Ciência da Informação se ocupa com os problemas ligados à organização e ao acesso à informação científica, cultural e tecnológica e que seus paradigmas são tão díspares como complementares. Nesse ponto, ressaltamos que, inicialmente, o campo da Ciência da Informação tinha, conforme a “Teoria Matemática da Informação”, de Claude Shannon e Warren Weaver, uma preocupação com a transmissão da informação, sem se atentar aos significados da mensagem. Hoje, os aspectos semânticos, simbólicos e culturais envolvidos no processo comunicacional e informacional preocupam-se com a complexidade dos sujeitos, dos significados e com as formas de mediação e apropriação do simbólico. Chamamos atenção também, nesse capítulo, para os entendimentos de mediação cultural e ação cultural, suas diferenças e aproximações, trazendo tanto os conceitos, as características e os tipos de ação cultural como a relação e conexão dela com a mediação. Conforme relatamos, a mediação se dá a partir da criação de sentidos ou, ainda, das criações simbólicas na relação dos sujeitos entre

si e entre eles e o mundo. A mediação cultural, nesse sentido, atua como uma forma de interação simbólica, capaz de modificar contextos e interlocutores. Nesse contexto, as ações culturais, como forma de mediação cultural, funcionam como uma prática social orientada pela e para a autonomia e liberdade das pessoas, no processo de produção cultural, como uma forma de transformação social, como um ato criativo, político e emancipador.

No quarto capítulo, trouxemos o item “Biblioteca escolar e ação cultural” para relatar o papel dessas bibliotecas, as indicações do Manifesto IFLA/UNESCO e da Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse percurso, indicamos que o conceito de biblioteca escolar tem se adaptado à dinâmica social, sendo compreendida, atualmente, como um espaço para acesso à informação, mas também de aprendizagem, leitura, pesquisa, reflexão, imaginação e criatividade. No Brasil, segundo vimos, apenas um terço das escolas possuem o “espaço” biblioteca escolar, contudo as infraestruturas físicas, profissionais e tecnológicas desses espaços são insuficientes, impossibilitando que ela cumpra seu papel na formação integral do cidadão. Também no contexto brasileiro, vimos que a BNCC, em suas diretrizes, não valoriza a biblioteca escolar, apesar de 7 das 10 competências elencadas no documento serem comuns aos direcionamentos do Manifesto IFLA para Bibliotecas Escolares. Ademais, apesar dos esforços da lei que regulamenta a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País e da criação recente do Sistema Nacional de Bibliotecas Escolares, a obrigatoriedade e pleno funcionamento das bibliotecas escolares brasileiras, bem como, a contratação de bibliotecários, demandam mais esforço e interesse político.

Ainda no quarto capítulo, exploramos a ação cultural nas bibliotecas escolares, com foco tanto nas formas e funções culturais das bibliotecas escolares, como analisando o cenário e as situações atuais relacionados a esses estudos em âmbito nacional. Dito isso, em um primeiro momento, buscamos alguns entendimentos sobre as formas e características da mediação cultural nas bibliotecas e chamamos atenção para o modelo epistêmico da mediação cultural, a saber, as bibliotecas *templum*, *emporium* e *forum*, tal como proposto por Perrotti e Pieruccini (2014). Na esteira das pontuações de Feitosa (2016), ressaltamos que é preciso observar, nas ações de mediação nas bibliotecas, os contextos socioculturais em que as informações são produzidas, circulam, são recebidas e utilizadas. Também nesse capítulo, empreendemos um levantamento e uma descrição das pesquisas relacionadas à ação cultural ou mediação cultural em bibliotecas escolares, destacando que essas pesquisas tocam tópicos, como: criação de um senso crítico, formação cidadã, debates sobre igualdade racial, de gênero, sexualidade e sustentabilidade. Assim, pontuamos a importância do bibliotecário como um profissional

capacitado para o processo de mediação.

No quinto capítulo, temos o “Percurso Metodológico”, etapa em que detalhamos a caracterização da pesquisa, o panorama do campo de estudo, os sujeitos de pesquisa e procedimentos utilizados tanto para a coleta de dados, como para a análise das entrevistas mobilizando a Análise de Conteúdo. Sobre o campo de estudo, caracterizamos a cidade, a rede de ensino de Cacoal - RO e as unidades educacionais da rede estadual da região urbana que possuem o espaço biblioteca escolar em sua infraestrutura como recorte da amostragem.

Por fim, no sexto capítulo, trouxemos os “Resultados” analíticos da pesquisa, organizando-os em duas frentes: de um lado, a “Caracterização das ações culturais nas Bibliotecas Escolares”, com atividades e projetos realizados e envolvimento da comunidade escolar; de outro, a “Percepção dos professores e alunos sobre as ações culturais nas bibliotecas escolares”, com os sentidos das ações culturais para professores e alunos e os impactos das ações culturais e as transformações socioculturais.

Por meio das análises, constatamos que as atividades desenvolvidas nas bibliotecas se voltam principalmente a promoção da leitura a partir de atividades lúdicas, tais como: contação de histórias, histórias com fantoches, piqueniques de poesia, rodas de leitura, Delivery Literário entre outras, apoiando as demandas da escola, dos professores de disciplinas, como: português, literatura, artes. Ademais, há relatos dos responsáveis pelas bibliotecas escolares analisadas de que o foco ainda está na organização do acervo e nos empréstimos. Sobre a infraestrutura dessas bibliotecas, cabe destacar que, em geral, são precárias, pequenas, ocupando espaços por vezes provisórios. As mais robustas ou as que desenvolvem ações mais diferenciadas buscam apoio com a comunidade de pais de alunos e empresas.

Quanto à participação das crianças e dos jovens nas atividades promovidas ou executadas nas bibliotecas escolares, vimos que elas são, em geral, experiências produtivas e estimulantes, pois proporcionam o aprimoramento de habilidades socioemocionais em um ambiente de aprendizado estimulante e inclusivo ainda que, por vezes, não alcancem a todos.

Os sentidos das ações culturais para professores e alunos, em geral, são bastante genéricos, voltados à apropriação cultural ou ainda à apropriação da cultura leitora. A importância dessas atividades, conforme a percepção da comunidade escolar, segundo vimos, varia desde a ampliação da capacidade de imaginação, crescimento e desenvolvimento como leitores e indivíduos, para os estudantes, à promoção da cultura e à formação de cidadãos mais informados e engajados, para os professores responsáveis pelas bibliotecas visitadas.

Todas as professoras que atuam como responsáveis pelas bibliotecas escolares, segundo identificamos, acreditam que as ações culturais promovidas pelas bibliotecas são capazes de

gerar transformações educativas, pessoais, sociais e culturais na vida do aluno, ainda mais quando contam com o apoio da comunidade escolar. Além disso, as professoras apontaram que o impacto dos projetos culturais na vida escolar pode ter reflexo na redução da evasão, na reversão de quadros de desinteresse dos estudantes e na ressignificação do aprendizado. Já para os alunos, em suas falas, as transformações sentidas, alinham-se no eixo “vida escolar”, a partir da possibilidade de acesso aos livros, da melhora no processo de alfabetização, de ampliação das atividades de leitura e pesquisa, além de benefícios para a “vida pessoal”, como o incentivo ao hábito da leitura, a ampliação do repertório linguístico-cultural e a oportunidade de introspecção, reflexão, inclusão entre outras.

Em suma, ao olharmos para as ações culturais nas bibliotecas escolares da rede pública de Cacoal - RO, pudemos estabelecer reflexões sobre a necessidade de regulamentação estadual para a atuação de bacharéis em Biblioteconomia nos espaços das bibliotecas, a profissionalização por meio de cursos de livres e de especialização aos professores readaptados para atuar nos espaços de bibliotecas escolares e maior investimento nos espaços e nas condições de trabalhos nas bibliotecas escolares.

Por fim, a atuação dos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares deve ser pautada em atividades que promovam a mediação cultural por meio de ações culturais que não se fixem apenas na promoção da leitura e na reprodução cultural, mas na construção de atividades que foquem no protagonismo dos estudantes, na emancipação deles, na pluralidade e diversidade das experiências por eles vivenciadas e na criação de produções dialógicas, interativas, interculturais e inclusivas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Ação cultural e protagonismo social. In: GOMES, H. F.; NOVO, H. F. **Informação e protagonismo social**. Salvador: EDUFBA, 2017.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação e múltiplas linguagens. **Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, Brasília, v. 2, n.1, p. 89-103, jan./dez. 2009. Disponível em: <http://inseer.ibict.br/ancib/index.php/tpbci/article/view/17/39>. Acesso em: 09 jan. 2022.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F.; SILVA, R. J. Biblioteca Escolar: estereótipo e realidade. In: MORO, Eliane Lourdes da Silva; TERSO, Iole Costa; SIENNA, Maria Marta. (org.). **Somos todos biblioteca escolar**. Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2021. p. 155-172. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/handle/123456789/1382>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- ALMEIDA JÚNIOR, O. F. Mediação da informação: um conceito atualizado. In: BORTOLIN, S; SANTOS NETO, J. A; SILVA, Rovilson (org.). **Mediação oral da informação e da leitura**. Londrina: ABECIN, 2015. p. 9-32.
- ALMEIDA, M. C. B. A ação cultural do bibliotecário: grandezas de um papel e limitações da prática. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 20, n. 1-4, p.31-38, jan./dez. 1987
- ALVARENGA, A. T. de et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico - metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (Ed.). **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Barueri: Manole, 2011. p. 3 - 68.
- ANDRETTA, P. I. S. **Catálogo de teses e dissertações da área de Comunicação e Informação - CAPES - 1987 a 2020**. Data set. Zenodo. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7636350> Acesso em: 06 mar. 2023.
- ARAÚJO, C. A. V. Correntes teóricas da ciência da informação. **Ciência da Informação**, v. 38, n. 3, p. 192-204, 2009. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/v/a/8833>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- ARAÚJO, C. A. V. O que é ciência da informação? **Informação & Informação**, v. 19, n. 1, 2014. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/v/a/14418>. Acesso em: 08 maio 2022.
- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. Tradução de Juvenal Hahne Junior. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BARI, V. A.; BISPO, I. C. G.; SANTOS, M. L.; BARI, V. A. A biblioteca escolar como espaço de lazer cultural e formação do leitor. **Revista Brasileira de Educação em Ciência da Informação**, v. 5, n. Especial, p. 58-65, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/114067>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BARROS, M. H. T. C. Ação cultural e integração social. **Infohome**, 2008. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=352. Acesso em: 25 out. 2022.

BARROS, M. H. T. C. Ação Cultural e o novo profissional da informação. **Infohome**, 2010. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=494. Acesso em: 25 out. 2022.

BARROS, M. H. T. C. Ação Cultural: reconhecimento e valorização. **Infohome**, 27 dez. 2007. Disponível em: https://www.ofaj.com.br/colunas_conteudo.php?cod=331. Acesso em: 25 out. 2022.

BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, P. **A distinção: Crítica social do julgamento**. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010**. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País. Brasília: Congresso Nacional, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112244.htm. Acesso em: 21 jul. 2022.

BREVE histórico da cidade de Cacoal. Câmara Municipal de Cacoal, 27 set. 2017. Disponível em: <https://www.cacoal.ro.leg.br/institucional/historia/cacoal>. Acesso em: 23 set. 2022.

BURKE, P. **Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

BYSTRINA, I. **Alguns conceitos semióticos e suas fontes**. PUC SP, 1990.

CABRAL, A. M. R. Ação cultural: possibilidades de atuação do bibliotecário. In: VIANNA, M. M.; CAMPELLO, B.; MOURA, V. H. V. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, p. 39-45, 1999.

CAMPELLO, B. S. A função educativa da biblioteca escolar no Brasil: perspectivas para o seu aperfeiçoamento. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2003.

CAPURRO, R. Epistemologia e Ciência da Informação. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 5., 2003, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: ANCIB, 2003. Disponível em: http://www.capurro.de/enancib_p.htm. Acesso em: 25 out. 2022.

CAPURRO, R.; HJORLAND, B. O conceito de informação. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 12, n. 1, 2007. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/v/a/30411>. Acesso em: 25 out. 2022.

CARDOSO, A. C. Ações culturais de fomento à leitura em bibliotecas escolares. **Biblionline**, v. 13, p. 4-9, 2017. DOI: 10.22478/ufpb.1809-4775.2017v13nEspec.38573 Acesso em: 10 jan. 2023.

- CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S. de; GHELLI, K. G. M. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Revista Cadernos da Fucamp**, v.20, n.43, p.98-111, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso em: 6 set. 2023.
- CASTRO, C. **Evolucionismo cultural**: textos de Morgan, Tylor e Frazer. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- CAUNE, J. **As relações entre cultura e comunicação**: núcleo epistêmico e forma simbólica. *Líbero* - Ano XI - nº 22 - Dez 2008.
- CAUNE, J. **Cultura e comunicação**: convergências teóricas e lugares de mediação. São Paulo: Editora UNESP, 2014.
- CAVALCANTE, F. O. F.; PIMENTA, J. S. Biblioteca Clarice Lispector: lugar de ações educativas. **Revista Fontes Documentais**, v. 4, n. 2, p. 6-18, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/165162>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural**: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- COELHO, T. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- CONSELHO FEDERAL DE BIBLIOTECONOMIA. **Resolução CFB nº 220**, de 13 de maio de 2020. Dispõe sobre os parâmetros a serem adotados para a estruturação e o funcionamento das bibliotecas escolares. Brasília: CFB, 2020. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/handle/123456789/1349>. Acesso em: 26 ago. 2022.
- COSTA, F. P.; GERLIN, M. N. M. Mediação cultural nas escolas com o aporte dos materiais de arquivos e com o suporte das competências da base nacional comum curricular. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 18, n. 2, Dossiê IV Encontro de Pesquisa em Informação e Mediação, p. 1-20, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/202598>. Acesso em: 12 out. 2022.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru, Edusc, 1999.
- CUNHA, N. **Cultura e ação cultural**: uma contribuição à sua história e conceitos. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.
- CURVO, L. F. S. A biblioteca escolar na perspectiva da promoção da igualdade racial = the school library from the perspective of promoting racial equality. **Revista Bibliomar**, v. 20, n. 1, p. 106-130, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/161125>. Acesso em: 10 jan. 2023.
- DAVALLON, J. A mediação: a comunicação em processo? **Prisma - Revista de Ciências da Informação e da Comunicação** n.4, jun 2003. Disponível em:

<https://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2100>. Acesso em: 25 jan. 2022.

DE LUCCA, D. M.; VITORINO, E. V. Competência em informação e suas raízes teórico-epistemológicas da ciência da informação: em foco, a fenomenologia. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, n. 3, p. 22-48, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/146870>. Acesso em: 16 ago. 2021.

DESCHAMPS, J. **Mediation**: a concept for Information and Communication Science. Coordenado por Valérie Larroche e Olivier Dupont. London, Hoboken: ISTE: John Wiley & Sons, 2019.

DUFRENE B.; GELLEREAU, M. La médiation culturelle. Enjeux professionnels et politiques. Hermès, **La Revue**, 2004/1 (n° 38), p. 199-206. DOI: 10.4267/2042/9450.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. New York: Cambridge University Press, 1997.

EAGLETON, T. **A ideia da cultura**. Lisboa: Rolo & Filhos - Artes Gráficas, 2000.

ECO, U. **A estrutura ausente**: introdução à pesquisa semiológica. São Paulo: Perspectiva, 1976.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ESTABEL, L. B.; MORO, E. L. S. O lugar da literatura sul-rio-grandense no contexto das bibliotecas escolares e públicas do rio grande do sul. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 17, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/160941>. Acesso em: 10 jan. 2023.

ESTÁCIO, L. S. D. S.; BEDIN, S. P. M. A competência informacional do bibliotecário escolar no desenvolvimento de ações culturais. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 20, n. 3, p. 379-394, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/76018>. Acesso em: 10 jan. 2023.

FEITOSA, L. T. Complexas mediações: transdisciplinaridade e incertezas nas recepções informacionais. **Informação em Pauta**, v. 1, n. 1, p. 98-117, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/41778>. Acesso em: 04 nov. 2022.

FERNÁNDEZ MOLINA, J. C.; MOYA-ANEGÓN, F. Perspectivas epistemológicas “humanas” en la documentación. **Revista Española de Documentación Científica**, Madrid, v. 25, n. 3, p. 241-253, jul./set. 2002. Disponível em: <https://redc.revistas.csic.es/index.php/redc/article/view/98> Acesso em: 15 fev. 2023.

FERREIRA, M. Bibliotecas escolares, realidade e desafios para transformá-las em espaços de leitura, pesquisa e informação. In: PIMENTA, Jussara Santos; BALÇA, Angela; SILVA, Marco Ferreira (orgs.). **Biblioteca escolar, livros, leitura**: interações e diálogos. Porto Velho: Edufro, 2022.

FIORAVANTE, E.; CUNHA, M. F. V.; LACRUZ, M. D. C. A. O sentido de biblioteca escolar para estudantes da educação pública. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 12, n. 2, 2019. Disponível

em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/151789>. Acesso em: 04 out. 2022.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLUSSER, V. A biblioteca como instrumento de ação cultural. **R. Esc. Bibliotec.** UFMG, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, p. 145-169, set. 1983.

FOUREZ, G. **A construção das ciências**. São Paulo: UNESP, 1995.

FRAGOSO, Graça Maria. Biblioteca na escola. **Rev. ACB: Biblioteconomia**, Santa Catarina, v.7 n.1, 2002.

FREIRE, G. H. Ciência da informação: temática, histórias e fundamentos. **Perspectiva da Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.11 n.1, p. 6-19, jan./abr. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOMES, A. M. D. S.; DANTAS, J. N. L. Música e teatro: estratégias de dinamização de atividades em bibliotecas = music and theater: strategies for boosting activities in school libraries. **Revista Bibliomar**, v. 20, n. 1, p. 190-205, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/161149>. Acesso em: 10 jan. 2023.

GÓMEZ, M. N. L. G. L. O objeto de estudo da ciência da informação: paradoxos e desafios. **Ciência da Informação**, v. 19, n. 2, p. 117-122, 1990. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/v/a/2361>. Acesso em: 25 out. 2022.

HAMMERSLEY, M. *The concept of Culture – a history and reappraisal*. Cham: Palgrave Macmillan, 2019.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Tradução de Maria Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis: Vozes. 4. ed, 2009.

HJØRLAND, B. Information: Objective or subjective/situational? **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v.10, n.58, p.1448–1456, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/asi.20620> . Acesso em: 15 fev. 2023.

IFLA. **Diretrizes da IFLA para a biblioteca escolar**. Traduzido por: Rede de Bibliotecas Escolares. Portugal, 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2021

IFLA/UNESCO. **Manifesto IFLA/UNESCO para biblioteca escolar**. IFLA/UNESCO, 1999. Disponível em: <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/portuguese-brazil.pdf>. Acesso em

10 dez. 2022.

KEMPER, L. **Cacoal: sua história, sua gente**. 2.ed. Goiânia: Grafopel, 2006.

LANZI, L. A. C.; FERNEDA, E.; VIDOTTI, S. A. B. G. **A biblioteca escolar e a geração nativos digitais: construindo novas relações**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LE COADIC, Y. F. **A ciência da informação**. 2. ed. Brasília: Briquet de Lemos/Livros, 2004.

LEITE, C. et al. Cenário e perspectiva da produção científica sobre competência em informação (CoInfo) no Brasil: estudo da produção no âmbito da ANCIB. **Informação e Sociedade: estudos**, v. 26, n. 3, p. 151- 168, set./dez. 2016.

LESSA; B.; GOMES, H. F. A biblioteca pública como um empório de ideias: evidências do seu lugar na sociedade contemporânea. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v. 27, n. 1, p. 35-46, jan./abr. 2017.

LIMA, C. A. de; LEMOS, C.R, ROSA, E. C. de S. **Professora na biblioteca: uma prática inovadora e renovadora na rede municipal de Recife**. Recife: UFPE, 2014.

LINARES COLUMBIÉ, R. Ciencia de la Información y Ciencia de la Comunicación: “otro dialogo interdisciplinary”. **Informação em Pauta**, v. 3, n. especial, p. 30-46, 26 nov. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/informacaoempauta/article/view/39712> . Acesso em 15 nov. 2022.

LOCKE, J. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

LOCKE, J. **O segundo tratado sobre o governo civil**. Tradução: Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Editora Vozes: Petrópolis, 1994.

MACHADO, R. de J. Semiótica da Cultura. **Antropofagias**. 2020. Disponível em: <https://antropofagias.com.br/semiotica-da-cultura/>. Acesso em: 13 out. 2022.

MACHADO, Irene (Org). **Semiótica da Cultura e Semiosfera**. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

MARX, K; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MENDONÇA, I. L.; FEITOSA, L. T.; DUMONT, L. M. M. Por uma relação cultural com a informação. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 12, n. 2, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/151791>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MENDONÇA, I. L. **A tipografia como manifestação cultural**. 2018.Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação,

Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/36384/5/2018_dis_ilmendon%c3%a7a.pdf Acesso em: 23 set. 2022.

MIGUEL, M. C.; CARVALHO, S. M. S. O bibliotecário em pauta na prática de contar histórias: uma atividade educativa incentivada nas bibliotecas escolares da grande vitória, espírito santo, brasil. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 7, n. 2, p. 17-41, 2021. DOI: 10.11606/issn.2238-5894.berev.2021.181532 Acesso em: 10 jan. 2023.

MILANESI, L. **O que é biblioteca**. Col. Primeiros Passos n. 94. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MILANESI, L. **Biblioteca**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2013.

MILANESI, L. **Depoimentos**. Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação, São Paulo, v. 20, n.1/4, p.95-104, jan./dez. 1987.

MIRANDA, A. A conceituação de massa documental e o ciclo de interação entre tecnologia e o registro do conhecimento. In: SIMEÃO, E. (Org.). **Ciência da Informação: teoria e metodologia de uma área em expansão**. Brasília: Thesaurus, 2003.

NARA, F. M. A.; CONDURÚ, M. T. Biblioteca escolar: da educação ambiental à construção de uma cultura sustentável. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 17, p. 1-21, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/160643>. Acesso em: 10 jan. 2023.

NASCIMENTO, L. K. S.; CARVALHO, L. M. Ação cultural na biblioteca escolar Visconde de Sabugosa do NEI-UFRN: práticas de incentivo à leitura e desenvolvimento sociocultural. **Revista Informação na Sociedade Contemporânea**, v. 1 n. 3, n. 3, p. 1-19, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/66155>. Acesso em: 10 jan. 2023.

NASCIMENTO, M. G. E. S.; ALMEIDA, J. R. M.; BERNARDINO, M. C. R. Entre silêncios e rupturas: ação cultural na biblioteca do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - Campus Timon. **Informação@Profissões**, v. 8, n. 2, p. 42-63, 2019. DOI: 10.5433/2317-4390.2019v8n2p42 Acesso em: 10 jan. 2023.

NETO, J. A. dos S.; BORTOLIN, Sueli. Biblioteca Escolar e a Mediação Cultural para os Saberes Comunitários. In: SILVA, E. V.; ALVES, A. P. M.; CAMILLO, E. S.; ZRRIEL, M. C. S. (Org.) **Bonitezas das Biblioteca Escolar: um guia de boas práticas**. Belo Horizonte: KMA, 2021.

NEUMANN, M. Une cellule de médiation culturelle pour Vevey: enjeux, état des lieux et projet pilote. 2012. **Lausanne**: Formation continue en gestion culturelle, Universités de Genève et Lausanne et l'association Artos, 2012.

NUNES, J. V.; CAVALCANTE, L. E. Por uma epistême mediacional na ciência da informação. **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação**, n. XVIII, ENANCIB, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/104395>. Acesso em: 01 set. 2021.

OLIVEIRA, A. S.; PENA, R. C. Antropológica: investigação estruturalista de Lévi-Strauss. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, Febrero 2014.

OLIVEIRA, L. P.; VIEIRA, J. S.; LOPES, G. A. Ações culturais em bibliotecas públicas municipais: estudo comparado das práticas de Goiânia (GO) e São Paulo (SP). **Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação**, v. 8 N. 2, n. 2, p. 142-164, 2015. DOI: 10.26512/rici.v8.n2.2015.2064. Acesso em: 04 abr. 2022.

PAIVA, M. de A. M. de; BOUCHARDET, F. L. S.; FREITAS, V. M. de. As Bibliotecas Escolares e a Base Nacional Comum Curricular. In: MORO, E. L. da S.; TERSO, I. C.; SIENNA, M. M. (org.). **Somos todos biblioteca escolar**. Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2021. p. 83-94. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/handle/123456789/1382>. Acesso em: 20 set. 2022.

PAJEÚ, H. M.; ALMEIDA, A. H. F. A mediação cultural na biblioteca escolar e o bibliotecário infoeducador. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, v. 18, n. 2020, 2002. DOI: 10.20396/rdbci.v18i0.8660541. Acesso em: 25 jan. 2023.

PAJEÚ, H. M.; ALMEIDA, A. H. F. Quando as questões de gênero invadem a biblioteca escolar: proposta de calendário comemorativo da diversidade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 17, p. 1-25, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/164873>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PEREIRA-TOSTA, S. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. **Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación**, v.3, n. 6, 413-431, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021734010.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

PERROTTI, E. Infoeducação: um passo além científico profissional. **Informação@Profissões**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 05-31, 2017. DOI: 10.5433/2317-4390.2016v5n2p05. Acesso em: 4 out. 2022.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. A mediação cultural como categoria autônoma. **Informação & Informação**, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 01-22, 2014. DOI: 10.5433/1981-8920.2014v19n2p01. Acesso em: 4 out. 2022.

PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Infoeducação: saberes e fazeres da contemporaneidade. In: LARA, M. L. G.; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Org.) **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, ECA/USP, 2007.

PIMENTA, J. S. Biblioteca escolar e o trabalho colaborativo: possibilidades e desafios. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro. v. 16, n. 45, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20190075>. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3252/47966079>. Acesso em: 20 set. 2022.

PIMENTA, J. S. Biblioteca escolar e o trabalho colaborativo: possibilidades e desafios. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 45, 2019. <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20190075>. Acesso em: 20 set. 2022.

PIMENTA, J. S.; BALÇA, A.; SILVA, M. F. **Biblioteca escolar, livros, leitura: interações e diálogos**. Porto Velho: Edufro, 2022.

QEDU. **Censo Escolar 2022**. Disponível em: <http://cdn.novo.qedu.org.br/municipio/1100049-cacoal/censo-escolar>. Acesso em: 23 set. 2022.

RABELLO, R. A ciência da informação como objeto: epistemologias como lugares de encontro. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 17, n. 1, p. 2-36, 2012. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/11767>>. Acesso em: 25 nov. 2022.

RASTELI, A. Em busca de um conceito para a mediação cultural em bibliotecas: contribuições conceituais. **Em Questão**, v. 27, n. online, n. 3, p. 120-140, 2021. DOI: 10.19132/1808-5245273.120-140 Acesso em: 28 out. 2022.

RASTELI, A. **Mediação cultural em bibliotecas: contribuições conceituais** 2019. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/181460>. Acesso em: 23 set. 2021.

RICARDO, F; PAULO, R. B. de; ALVES, Ana Paula Meneses. Ações e programas de competência em informação para bibliotecas escolares. In: SILVA, Eduardo Valadares da (org.). **Bonitezas da biblioteca escolar: um guia para boas práticas**. Belo Horizonte: KMA, 2021. p. 37-66

SAIBA tudo sobre os 52 municípios de Rondônia. **Rondônia Agora**, Porto Velho, 01 jan. 2008. Caderno Cidades. Disponível em: <https://www.rondoniagora.com/cidades/saiba-tudo-sobre-os-52-municipios-de-rondonia>. Acesso em: 23 set. 2022.

SALA, F.; CASTRO FILHO, C. M. Biblioteca escolar e as relações de trabalho colaborativo: mediação e apropriação cultural no ambiente educacional. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 16, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/145576>. Acesso em: 19 set. 2022.

SALA, F.; MILITÃO, S. C. N. **Biblioteca escolar e formação docente: o trabalho colaborativo entre bibliotecários e professores**. Curitiba: PUC-Paraná, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24341_12045.pdf. Acesso em: 28 set. 2021.

SAMPIERI, Roberto H.; COLLADO, Carlos F.; LUCIO, Maria D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013. *E-book*. ISBN 9788565848367. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788565848367/>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SALCEDO, D. A.; ALVES, R. M. F. A mediação cultural na biblioteca escolar. **Biblios (Peru)**, n. 54, p. 82-87, 2014. DOI: 10.5195/biblios.2014.145. Acesso em: 10 jan. 2023.

SANCHES; G. A. R.; RIO, S. F. Mediação da informação no fazer do bibliotecário e seu processo em bibliotecas universitárias no âmbito das ações culturais. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 1, n. 2, p. 103-121, jul./dez. 2010.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, A. I. R. D.; ZATTAR, M. Biblioteca escolar e competência em informação: experiência na pandemia. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 17, p. 1-16, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/162479>. Acesso em: 10 jan. 2023

SARACEVIC, T. A natureza interdisciplinar da ciência da informação (interdisciplinary

nature of information science). **Ciência da Informação**, v. 24, n. 1, p. 1-9, 1995. Disponível em: <<http://www.brapci.inf.br/v/a/5946>>. Acesso em: 25 out. 2022.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2006.

SILVA, A. J. M. Mediação no contexto da biblioteca escolar. **Revista Folha de Rostto**, v. 7, n. 3, p. 291-292, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/170016>. Acesso em: 10 jan. 2023.

SILVA, A. M. et al. **Arquivística: teoria e prática de uma Ciência da Informação**. Porto: Afrontamento, 2009.

SILVA, Armando Malheiro da. Arquivologia e gestão da informação/conhecimento. **Informação e Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v.19, n.2, p. 47-52, maio/ago. 2009. Disponível em: <www.brapci.ufpr.br/download.php?dd0=11401> Acesso em: 06 jan 2018.

SILVA, B. D. da; SANTOS NETO, J. A. dos. Práticas de mediação cultural nas bibliotecas públicas municipais de Londrina/PR. **Biblionline**, v. 13, n. 2, p. 30, 11 dez. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1809-4775.2017v13n2.32967>. Acesso em: 21 fev. 2023.

SILVA, C. A. de A. **Apresentação: Edward Burnett Tylor e a linguagem gestual**. Ponto Urbe, 4, 2009, p.1-7.

SILVA, E. V. da. A integração da biblioteca escolar ao currículo. In: SILVA, E. V.; ALVES, A. P. M.; CAMILLO, E, S.; ZRRIEL, M. C. S. (Org.) **Bonitezas das Biblioteca Escolar: um guia de boas práticas**. Belo Horizonte: KMA, 2021, pp. 17-36.

SILVA, J. L. C. Perspectivas históricas da biblioteca escolar no Brasil e análise da Lei nº 12.244/10. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, SC, v. 16, n. 2, p. 489-517, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/797>. Acesso em: 04 abr. 2022.

SILVA, M. M.; SANTOS, I.L. **Ação cultural em bibliotecas: conceitos e considerações**. Fortaleza: UFCE, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/38622/1/2014_art_ilsantos.pdf. Acesso em: 09 dez. 2022.

SILVA, S. S. da; MORO, E. L. da S. Sobre os ombros de gigantes, as nossas crianças crescem: ativando a biblioteca escolar e formando leitores In: MORO, E. L.da S.; TERSO, I. C.; SIENNA, M M.. (org.). **Somos todos biblioteca escolar**. Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2021. p. 125-138. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/handle/123456789/1382>

SIQUEIRA, T. G. de S.; TRINDADE, T. L.; TERRA, G. de M.; TORRES, P. L. Panorama da biblioteca escolar no Brasil: legislação e ações. **Revista ACB**, v. 26, n. 1, p. 1–19, 2021. Disponível em: <https://revista.acbsc.org.br/racb/article/view/1754>. Acesso em: 23 set. 2022.

SIRE, J. **Dando nome ao elefante**. Brasília: Monergismo, 2017.

SMIT, J.; TÁLAMO, M. F. Ciência da Informação: uma ciência moderna ou pós-moderna?. In: LARA, M.L.L.; FUJINO, A.; NORONHA, D.P. **Informação e contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2008. p.27-46. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/nucleos/colabori/documentos/Infoeducacao.pdf> . Acesso em 15 fev. 2023

SOUZA, E. D. Dinamização e Mediação na Biblioteca Escolar: potencialidades da leitura literária. **Ciência da Informação em Revista**, Maceió, v. 1, n. 2, p. 3-8, set. 2014. ISSN 2358-0763. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/cir/article/view/1449>. Acesso em: 23 set. 2022.

SPERRY, S. Animação cultural em bibliotecas: Quando? Como? Onde? **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, 20(1/4): 13-30, jan.1dez. 1987.

TERSO, I. C.; SIENNA, M. M. A biblioteca escolar diante da Lei nº. 12.244/2010. In: MORO, E. L. da S.; TERSO, I. C.; SIENNA, M. M. (org.). **Somos todos biblioteca escolar**. Brasília, DF: Conselho Federal de Biblioteconomia, 2021. p. 17-23. Disponível em: <http://repositorio.cfb.org.br/handle/123456789/1382>. Acesso em: 20 set. 2022.

THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis: Vozes, 1995.

THONON, M. Entretiens avec Jean Caune, Bernard Darras et Antoine Hennion. **Médiations et médiateurs**, Paris, v. 19, 2004. Disponível em: <https://www.editions-harmattan.fr/index.asp?navig=catalogue&obj=article&no=16315> Acesso em: 19 nov. 2022.

TYLOR, E. B. A ciência da cultura. In: CASTRO, Celso. **Evolucionismo cultural: textos de Morgan, Tylor e Frazer**. Textos selecionados, apresentação e revisão, Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005. pp. 67-99.

VIANA, G. M.; CAVALCANTE, F. O. F.; PIMENTA, J. S. Caminhos da leitura. **Revista Fontes Documentais**, v. 2 n. 3, n. 3, p. 59-74, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/135250>. Acesso em: 23 set. 2021.

VIANA, L. **Biblioteca escolar: políticas públicas para criação de possibilidades**. 2014. Dissertação. (Mestrado em Ciência da Informação), Escola de Comunicação e 176 Arte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27151/tde-18122014-094444/publico/VIANALilian_corrigida.pdf. Acesso em: 23 set. 2021.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: desenvolvimento social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WERSIG, G. Information Science: the study of post modern knowledge usage. **Information Processing & Management** , v. 29, n. 2, p. 229-239, 1991.

WILLIAMS, R. **Palavras-chaves: um vocabulário de cultura e sociedade**. São Paulo:

Boitempo, 2014.

YIN. R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ROTEIRO DE ENTREVISTA)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Caro Bibliotecário ou responsável pela biblioteca, estamos enviando o roteiro de entrevista desenvolvido para a pesquisa de mestrado intitulada “**Ação cultural e biblioteca escolar: um estudo na rede pública estadual de ensino do município de Cacoal - RO**”, de autoria da mestranda Naiara Raíssa da Silva Passos, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Tadeu Feitosa, com objetivo de coletar e analisar os dados.

Agradecemos a participação e as contribuições.

1º Bloco: Caracterização do (a) bibliotecário (a) ou responsável pela biblioteca:

• **Gênero:**

Feminino Masculino Outro. Qual? _____;

• **Faixa etária:**

19 a 24 anos 25 a 34 anos 35 a 44 anos 45 a 54 anos

55 a 64 65 ou mais;

- Formação (local e ano de conclusão):
- Tempo de prestação de serviço na instituição:
- Tempo de atuação na biblioteca escolar:
- Possui cursos de qualificação (especialização, mestrado, doutorado)?

2º Bloco: Percepção dos bibliotecários sobre as ações culturais:

1. Quais foram as atividades culturais realizadas pela biblioteca no último ano?
2. O que você entende por Ação Cultural em biblioteca escolar?

3. Você acha que as ações culturais possibilitam transformações educativas, pessoais, sociais e/ou culturais?
4. A sua biblioteca escolar desenvolve atividades de ação cultural? Se sim, com que periodicidade e quais você destacaria?
5. Como são desenvolvidas essas atividades, com relação a planejamento, uso do espaço físico da sua biblioteca, envolvimento dos professores e alunos, alinhamento aos conteúdos da BNCC, ou ainda, projeto pedagógico da escola?
6. Que relação essas atividades e ações culturais têm com a cultura e a vida cultural dos alunos?"
7. Como você descreveria a experiência dos alunos nessas ações?
8. Qual a sua percepção sobre as transformações educativas, pessoais, sociais e/ou culturais advindas das ações culturais dos projetos desenvolvidos na sua biblioteca?
9. Já houve alguma demanda dos alunos ou pais de alunos por um determinado projeto ou atividade de ação cultural ou as ideias partem exclusivamente dos professores, da biblioteca e direção?
10. Fique à vontade para acrescentar mais alguma coisa, se desejar (há planejamento anual para as ações culturais? No que eles se baseiam em relação aos alunos? Eles têm participação nas sugestões dessas atividades/ações? Como eles participam, o que sugerem?)

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA OS ALUNOS)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO**

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Caro (a) aluno (a), estamos enviando o questionário desenvolvido para a pesquisa de mestrado intitulada “**Ação cultural e biblioteca escolar: um estudo na rede pública estadual de ensino do município de Cacoal - RO**”, de autoria da mestrandia Naiara Raíssa da Silva Passos, sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Tadeu Feitosa, com objetivo de coletar e analisar os dados.

Agradecemos a participação e as contribuições.

1º Bloco: Caracterização do (a) aluno (a):

• **Gênero:**

Feminino Masculino

• **Idade:**

• **Ano/ Série:**

2º Bloco: Percepção dos discentes sobre as ações culturais:

1. Com que frequência você visita ou utiliza a biblioteca?
2. Qual a importância da biblioteca na sua vida escolar e pessoal?
3. O que você entende por Ação Cultural em bibliotecas?
4. Você já participou de alguma atividade promovida pela biblioteca da escola?
5. Se sim, como foi a sua experiência?
6. Você acha que as ações culturais possibilitam transformações educativas, pessoais, sociais e/ou culturais?

APÊNDICE C – PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM CI SOBRE BIBLIOTECA ESCOLARE E AÇÃO/MEDIAÇÃO CULTURAL

ANO	IES	NOME PPG	NIVEL	AUTOR	TÍTULO DA TESE OU DISSERTAÇÃO	URL PARA TEXTO COMPLETO
2014	USP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Fernanda Medeiros Caires	Biblioteca na Educação: Práticas colaborativas e apropriação cultural	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1474498
2018	UFCA	BIBLIOTECONOMIA	Mestrado Profissional	Antonia Janiele Moreira Da Silva	Mediação no contexto da Biblioteca Escolar: proposta de um manual para escolas particulares de Crato e Juazeiro do Norte na Região do Cariri	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6720377
2020	UFSE	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado Profissional	Camila Conceicao Barreto Vieira	Mediação Cultural e incentivo à leitura em escola pública: a democratização do conhecimento para alunos do 7º ano do Colégio Estadual Olavo Bilac	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9927708

APÊNDICE D - PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM CI SOBRE BIBLIOTECAS ESCOLARES, UTILIZANDO ENTREVISTA

ANO	IES	NOME PPG	NIVEL	AUTOR	TÍTULO DA TESE OU DISSERTAÇÃO	URL PARA TEXTO COMPLETO
1998	UFPB	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Beatriz Alves De Sousa	Caracterização e perspectivas das bibliotecas das escolas técnicas quanto as novas tecnologias de informação	Não informado
1999	UNB	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Hamilton Vieira De Oliveira	Bibliotecas escolares e o planejamento do processo educativo em escolas públicas de Brasília – DF	Não informado
2001	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Monica Do Amparo Silva	Biblioteca escolar e professor: duas faces da mesma moeda?	Não informado
2002	UNB	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Kelley Cristine Gonçalves Dias Gasque	Comportamento dos professores da educação básica na busca de informação para a formação continuada: estudo de caso dos Colégio Maristas	Não informado
2008	UNESP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Ana Lucia Antunes De Oliveira Bicheri	A mediação do bibliotecário na pesquisa escolar face a crescente virtualização da informação.	Não informado
2009	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Raquel Miranda Vilela	Biblioteca escolar e EJA: caminhos e descaminhos	Não informado
2009	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Doutorado	Bernadete Santos Campello	Letramento informacional no brasil: práticas educativas de bibliotecários em escolas de ensino básico	Não informado
2009	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Doutorado	Janaína Ferreira Fialho	A cultura informacional e a formação do jovem pesquisador brasileiro	Não informado

ANO	IES	NOME PPG	NIVEL	AUTOR	TÍTULO DA TESE OU DISSERTAÇÃO	URL PARA TEXTO COMPLETO
2010	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Érica Melanie Ribeiro Nunes	Cidadania e multiculturalismo: a lei 10.639/03 no contexto das bibliotecas das escolas municipais de Belo Horizonte	Não informado
2010	UFSC	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Caroline Da Rosa Ferreira Becker	Gestão de bibliotecas escolares com foco nas quatro funções gerenciais: estudo de caso nas bibliotecas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	Não informado
2010	UFSC	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Christianne Martins Farias	Bibliotecário escolar e competência: análise da prática profissional	Não informado
2011	UFF	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Andre Gomes Dantas	Entre memórias e silêncios: um olhar sobre as bibliotecas do Colégio Pedro II.	Não informado
2011	UFSC	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Amanda De Queiroz Bessa	A interação entre bibliotecárias e professores de escolas públicas estaduais em Manaus, Amazonas, na biblioteca escolar	Não informado
2011	UNESP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Miriam De Cássia Do Carmo Mascarenhas Mattos	Multiculturalismo em ciência da informação: percepções e ações dos profissionais da informação em bibliotecas escolares	Não informado
2014	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Laura Valladares De Oliveira Soares	A formação como aliada no exercício do papel educativo do bibliotecário na escola	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1428514
2014	UFMG	CIÊNCIAS DA	Mestrado	Igor Rezende	Potencial para inteligência	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu

ANO	IES	NOME PPG	NIVEL	AUTOR	TÍTULO DA TESE OU DISSERTAÇÃO	URL PARA TEXTO COMPLETO
		INFORMAÇÃO		Quintal	competitiva em bibliotecas de instituições de ensino privado: um estudo de caso do sistema batista mineiro de educação	blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=1427496
2014	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Andreza Ferreira Felix	Práticas educativas em bibliotecas escolares: a perspectiva da cultura escolar - uma análise de múltiplos casos na rede municipal de educação de Belo Horizonte	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=1428616
2014	USP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Lilian Viana	Bibliotecas escolares: políticas públicas para a criação de possibilidades	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=1474628
2015	UFF	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Elaine Passos Pereira	Bibliotecas escolares e políticas públicas no Brasil: um estudo da aplicação do PNBE em uma biblioteca escolar do município de Niterói	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=3482774
2015	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Rubeniki Fernandes De Limas	Redes de bibliotecas escolares no Brasil: estudo exploratório	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=2712591
2015	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Aline Michelle Sima	A contribuição da biblioteca do IFMG - campus Bambuí - para o desenvolvimento local e regional	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=2712560
2015	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Maria Leonor Amorim Antunes	Comportamento informacional em tempos de Google	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=2712682

ANO	IES	NOME PPG	NIVEL	AUTOR	TÍTULO DA TESE OU DISSERTAÇÃO	URL PARA TEXTO COMPLETO
2015	UNB	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Yaciara Mendes Duarte	As representações sociais no ensino médio do Distrito Federal: a biblioteca escolar pública sob o olhar do estudante	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2542085
2015	UNESP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Heloá Cristina Camargo De Oliveira	A mediação em projetos de incentivo à leitura: a apropriação da informação para construção do conhecimento e do pensamento crítico	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2371004
2015	UNIRIO	BIBLIOTECONOMIA	Mestrado Profissional	Tatyanne Christina Gonçalves Ferreira Valdez	Comunidades de prática online para as bibliotecas dos colégios de aplicação das IFES: um espaço de discussão sobre a mediação da leitura e da informação	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2582714
2016	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Doutorado	Marília De Abreu Martins De Paiva	Contribuição da biblioteca escolar no "efeito escola" relacionado à prova brasileira de leitura: estudo em Belo Horizonte, Contagem e Betim	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4050818
2016	UFRJ	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - UFRJ - IBICT	Mestrado	Paulla Rosane Dos Santos Coelho Pereira	Os faróis do saber e seus agentes de leitura em Curitiba - Paraná.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4317304
2016	UFRJ	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO - UFRJ - IBICT	Mestrado	Gisele Camargo Monteiro	A biblioteca escolar na formação de competências em informação: contribuições perspectivas em bibliotecas do Colégio Pedro II.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3676453
2016	UNESP	CIÊNCIA DA	Mestrado	Rodrigo Barbosa	Atuação do bibliotecário na	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu

ANO	IES	NOME PPG	NIVEL	AUTOR	TÍTULO DA TESE OU DISSERTAÇÃO	URL PARA TEXTO COMPLETO
		INFORMAÇÃO		De Paulo	formação de professores do ensino fundamental para o desenvolvimento da competência informacional: uma experiência na rede da educação municipal de Marília-SP.	blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=3725387
2016	UNIRIO	BIBLIOTECONOMIA	Mestrado Profissional	Valeria Souza Da Costa	A aplicação da lei nº. 12.244/2010 na rede pública municipal de ensino fundamental de Niterói: situação e perspectivas das bibliotecas escolares.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=4322941
2017	UDESC	GESTÃO DA INFORMAÇÃO	Mestrado Profissional	Fernanda Claudia Luckmann Da Silva	Letramento informacional na educação básica: percepção da direção escolar	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=5440874
2018	UDESC	GESTÃO DA INFORMAÇÃO	Mestrado Profissional	Guilherme Martins	Gênero e sexualidade – discursos e representações na percepção de bibliotecários(as) da rede municipal de ensino de Florianópolis	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=6791973
2018	UFSC	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Doutorado	Eliane Fioravante Garcez	O sentido de biblioteca escolar expresso por alunos de escolas públicas de Santa Catarina: entre livros, descobertas, refúgio e abandono	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=6372718
2018	UNIRIO	BIBLIOTECONOMIA	Mestrado Profissional	Marcelly Chrisostimo De Souza Silva	A leitura na biblioteca escolar: “noções” de leitura e seus impactos na relação do adolescente com o ato de ler	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/pu blic/consultas/coleta/trabalhoConclusao/v iewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&i d_trabalho=6563628

ANO	IES	NOME PPG	NIVEL	AUTOR	TÍTULO DA TESE OU DISSERTAÇÃO	URL PARA TEXTO COMPLETO
2019	UDESC	GESTÃO DA INFORMAÇÃO	Mestrado Profissional	Tatiana Quadra E Silva Capistrano	Memórias e história do departamento de bibliotecas escolares e comunitárias de Florianópolis: 1988 a 2018	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8016036
2019	UFCA	BIBLIOTECONOMIA	Mestrado Profissional	Gracione Batista Carneiro Almeida	Políticas públicas para bibliotecas escolares: construção de um programa para bibliotecas escolares na secretaria de educação em Juazeiro do Norte – CE	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7718039
2019	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Flavia Ferreira Abreu	Mediação e leitura na biblioteca escolar: estudo de casos múltiplos	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8002249
2019	UNESP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Doutorado	Rodrigo Pereira	Biblioteca escolar sul-matogrossense: cenários e perspectivas	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7673916
2020	UFSE	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado Profissional	Maria Neuda De Carvalho Ramos Pacheco	A pesquisa escolar na biblioteca como instrumento potencializador no processo de ensino-aprendizagem: um olhar para o ensino fundamental I	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9975554
2020	UNESP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Miriam Fernandes De Jesus	A competência em informação na rede de bibliotecas escolares do serviço social da indústria de São Paulo uma reflexão e análise sobre a ação integrada entre bibliotecários e professores	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9277601

APÊNDICE E - PESQUISAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM CI SOBRE AÇÃO E MEDIAÇÃO CULTURAL, UTILIZANDO ENTREVISTA

ANO	IES	NOME PPG	NIVEL	AUTOR	TÍTULO DA TESE OU DISSERTAÇÃO	URL PARA TEXTO COMPLETO
2006	PUCCAMP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Maria Clara Fonseca	Biblioteca pública: da extensão à ação cultural como prática de cidadania	Não informado
2007	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Heloísa Maria Vieira	Bibliotecas comunitárias em Belo Horizonte: atores em cena	Não informado
2011	UFBA	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Lêda Maria Ramos Costa	Biblioteca de caráter público e práticas leitoras.	Não informado
2011	USP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Simone Zárate	Santo André cidade futuro - esta cidade é show: verso e reverso das políticas culturais	Não informado
2011	USP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Willian Eduardo Righini De Souza	Santa Rosa de Viterbo: mediações para uma discussão sobre a idéia de patrimônio cultural	Não informado
2012	UNESP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Thais Regina Franciscon De Paula	A mediação em museus: um estudo do projeto “veja com as mãos”	Não informado
2014	USP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Joao Robson Fernandes Nogueira	Mediações entre cultura, informação e política: reflexões sobre o programa nacional de cultura, educação e cidadania – cultura viva	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1494123
2014	UFF	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Ana Paula Matos Bazilio	Mediação, leitura e inclusão social: um caminho para ação cultural na biblioteca pública- o caso das bibliotecas parques	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1456699
2016	UFBA	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Doutorado	Alzira Queiroz Gondim Tude De Sa	Rua Alagoinhas 33, Rio Vermelho : a casa de Jorge Amado : mediação fotográfica revela o lugar da intimidade	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4116611
2017	UFPE	CIÊNCIA DA	Mestrado	Mariana De Souza	Práticas leitoras e	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/p

		INFORMAÇÃO		Alves	informativas nas bibliotecas comunitárias em rede da releitura – PE	public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5211415
2017	USP	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Solange Maria Rodrigues Alberto	Formação de mediadores culturais: o lugar da experiência	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5732125
2017	UDESC	GESTÃO DA INFORMAÇÃO	Mestrado Profissional	Ricardo De Lima Chagas	Rede de bibliotecas em ambientes de saúde mental: um diálogo interdisciplinar.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5180733
2018	UFMG	CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Alison Barbosa De Souza	A Biblioteca Pública do Centro Cultural Vila Fátima (BCCVF): funções sociais e sentidos atribuídos pelos cidadãos-usuários	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6746787
2018	UFC	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado	Ismael Lopes Mendonça	A tipografia como manifestação cultural	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6634660
2018	UFBA	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Doutorado	Cleyciane Cassia Moreira Pereira	Necessidades informativas das mulheres da comunidade quilombola de Itamatatua – Maranhão	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7632129
2019	FCRB	MEMÓRIA E ACERVOS	Mestrado Profissional	Luiz Augusto Da Rocha Vaz	Zona Oeste do Rio. Ocasos e alvoreceres. Um estudo sobre cultura, memória e cidade.	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8119552
2019	UFSE	CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO	Mestrado Profissional	Raquel Goncalves Da Silva De Araujo Fernandes	O estímulo à leitura em bibliotecas prisionais através do desenvolvimento de dinâmicas culturais	https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8555507

APÊNDICE F – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AÇÃO CULTURAL E BIBLIOTECA ESCOLAR:UM ESTUDO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE CACOAL - RO

Pesquisador: NAIARA RAÍSSA DA SILVA PASSOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70184123.1.0000.5054

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação- PPGCI UFC

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.246.224

Apresentação do Projeto:

A compreensão da "ação cultural" no campo da Ciência da Informação está ainda se consolidando. São vários os pesquisadores e profissionais que vem trabalhando em uma definição e estruturação de suas práticas. Uma definição inicial de ação cultural é a que a compreende como o "processo de criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas e grupos inventem seus próprios fins no universo da cultura". Esta proposta de pesquisa tem como objetivo investigar a elaboração e o desenvolvimento de ações culturais em bibliotecas escolares, de instituições de ensino estadual, situadas no município de Cacoal/RO. O intuito é analisar o desenvolvimento de ações culturais nas bibliotecas escolares estaduais situadas no município, observando as suas dimensões socioculturais, a partir das percepções dos bibliotecários e alunos das instituições pesquisadas. Será realizada uma pesquisa qualitativa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar o desenvolvimento de ações culturais nas bibliotecas escolares estaduais situadas no município de Cacoal-RO, observando as suas dimensões socioculturais, a partir das percepções dos bibliotecários e alunos das instituições pesquisadas.

Objetivo Secundário:

a) caracterizar as ações culturais existentes nas bibliotecas das escolas compreendidas na

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

CEP: 60.430-275

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPEAQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.246.224

pesquisa, identificando os pressupostos que as nortearam; o modo pelo qual foram planejadas; a periodicidade das suas ocorrências; a abrangência e os resultados obtidos com o desenvolvimento das ações; a inclusão de alunos e professores no processo; b) levantar a percepção dos bibliotecários e discentes sobre as ações culturais nas bibliotecas escolares estudadas, identificando o que eles apontam como transformações educativas, pessoais, sociais e culturais advindas das referidas ações; c) Sugerir possíveis melhorias nas ações culturais identificadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O risco relacionado à pesquisa referem-se ao sentimento de desconforto, ansiedade, timidez ou constrangimento que podem decorrer da manifestação sobre os assuntos abordados.

Benefícios:

Os benefícios para os integrantes desta pesquisa serão indiretos, pois as informações coletadas poderão contribuir para a compreensão do tema dentro do referido contexto e, os resultados obtidos podem acarretar uma contribuição prática e social, referentes à implementação de ações culturais, que beneficiarão toda a comunidade que usa a biblioteca escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto em questão está com a escrita razoável. Porém, de boa leitura e entendimento. Está incluído desenho do estudo, introdução, objetivos, metodologia, cronograma de atividades, orçamento e outros. A documentação exigida pela RESOLUÇÃO 466/2012/CNS/MS que regulamenta os estudos aplicados aos seres humanos está incluída.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação do trabalho estão coerentes com o tema abordado e o rigor da ética em pesquisa.

Recomendações:

Lembrando que a coleta de dados da pesquisa só pode iniciar a partir da aprovação do sistema CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.246.224

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2142892.pdf	03/07/2023 11:41:12		Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_PESQUISA_PRIMEIRA_VERSAO_22_05.pdf	03/07/2023 11:40:56	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS_PRIMEIRA_VERSAO_22_05.docx	03/07/2023 11:40:02	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE PARA MENOR_PRIMEIRA_VERSAO_22_05.docx	03/07/2023 11:39:36	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE RESPONSÁVEIS BIBLIOTECA_PRIMEIRA_VERSAO_22_05.docx	03/07/2023 11:39:24	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_PENDENCIAS_ASSINADA.pdf	01/07/2023 18:50:26	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS_CORRIGIDO.docx	01/07/2023 18:49:11	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE PARA RESPONSÁVEIS BIBLIOTECA_CORRIGIDO.docx	01/07/2023 18:48:50	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE PARA MENOR_CORRIGIDO.docx	01/07/2023 18:47:51	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
Outros	CURRICULO_LATTEES.pdf	23/05/2023 21:45:04	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	CARTA_SOLICITANDO_APRECIACAO_CEP_UFC.pdf	23/05/2023 21:40:50	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.docx	23/05/2023 21:38:45	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
Declaração de concordância	DECLARACAO_DE_CONCORDANCIA.pdf	23/05/2023 21:37:42	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_FINANCEIRO_DETALHADO.pdf	23/05/2023 21:37:12	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_DO_LOCAL_DE_REALIZACAO_DA_PESQUISA.pdf	23/05/2023 21:34:57	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
CEARÁ PROPESQ - UFC



Continuação do Parecer: 6.248.224

Brochura Pesquisa	PROJETO_DE_PESQUISA.docx	23/05/2023 21:33:50	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_PLATAFORMA_B RASIL.pdf	23/05/2023 21:24:27	NAIARA RAISSA DA SILVA PASSOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 17 de Agosto de 2023

Assinado por:
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br